

A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES

KLEBER CLEMENTINO DA SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em
Educação

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

**Recife
2009**

Silva, Kleber Clementino da
A Prática Docente nos Cursos pré-vestibulares/
Kleber Clementino da Silva. – Recife : O Autor, 2009.
195f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CE. Educação, 2009.

Inclui bibliografia

1. Prática de ensino. 2.Educação extra-escolar 3.
Professores – prática pedagógica. I. Título.

37
370.733

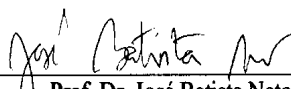
CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
CE2009-011

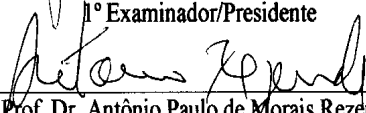
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES

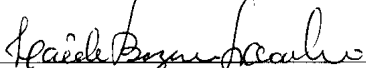
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. José Batista Neto
1º Examinador/Presidente



Prof. Dr. Antônio Paulo de Moraes Rezende
2º Examinador



Prof. Dr. Laêda Bezerra Machado
3º Examinadora



Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes
4º Examinador

RECIFE, 30 de abril de 2009.

Agradecimentos e promissórias

Talvez por ser teimoso, talvez pelo horror que sinto a tudo que é formalidade e padronização, talvez pela concorrência somada de uma e de outra, era minha resolução não acrescentar às páginas da dissertação nenhuma lauda de agradecimentos. Não escreveria nada, e pronto. É claro que não me havia decidido assim por julgar que realizara todo o trabalho sozinho, e que não houvesse com quem repartir o mérito ou a quem dizer obrigado. Muito pelo contrário, a tanta multidão de coisas que aprendi nestes dois anos, a lista infinita daqueles a quem molestei com consultas e solicitações, dos que me deram dicas luminosas, dos que me ajudaram sem interesse em qualquer compensação, dos que me remeteram ou indicaram artigos e livros, dos que me leram os rascunhos e mesmo dos que apenas escutaram com paciência o desabafo das minhas inquietudes, somente esta coleção de amigos e sábios já bastaria a preencher caudalosas páginas de reconhecimento. Gente a quem agradecer não faltava; não era, portanto, por algum egoísmo que porventura cultivasse, mas pelo meu inveterado inconformismo, pela recusa de cumprir outra praxe cerimonial. Eu às vezes tenho dessas coisas. Todos os agradecimentos se parecem, os dos livros, os das teses, os das dissertações, todos: iniciam-se pelas mesmas palavras, repetem eternamente as mesmas saudações, chegam até a agradecer às mesmas pessoas, e tanta semelhança, ainda que redigida com afeto sinceridade (como não tenho dúvida de que é), termina por resultar na parte do trabalho a que poucos ou ninguém prestam atenção. Por isso, por não querer aderir a outro gesto convencional, nem adicionar uma folha pouco convidativa ao leitor, era minha idéia recolher meus agradecimentos ao coração, ou, quando possível, manifestá-los diretamente aos meus amigos, sem imprimi-los em papel.

Estava resolvido assim, como explicava, mas uma consideração seminal acabou por persuadir-me a redigir a lauda: eu não tenho meros “obrigados” a dizer, eu tenho *uma dívida a pagar*, e uma dívida – minha nossa! – impagável! Não será lhes dizendo qualquer palavra de gratidão que hei de liquidá-la, mas posso quando menos servir-me da ocasião para anunciar-lhes minha disposição de também ouvi-los, de também lhes dar as dicas de que seja capaz, de também ler seus rascunhos, e de tudo fazer, dentro de minhas forças, para amortizar um pouco da imensa ajuda que me deram. Meus agradecimentos, então, assino-os a título de notas promissórias, papel fiduciário que

depósito nas mãos dos meus amigos-credores, e para cuja quitação espero contar muitos anos de trabalho e de convivência.

Emito-as, pois, em favor dos seguintes credores:

Ao professor José Batista, meu orientador, que com seus incentivos e diligências foi o verdadeiro “culpado” pela minha migração da História para a pesquisa em Educação, prometo o pagamento, não para breve, porque o saldo é enorme, mas para um dia. O professor Batista, bem o sabem os seus amigos, em todas as ocasiões procede com a gentileza e fidalguia de um *gentleman*: não sabe ser áspero nem descortês, jamais se impacienta com dificuldades, comporta grande número de obrigações com inesgotável boa vontade. Em relação a mim, por mais bárbaros e defeituosos que fossem os rascunhos que eu lhe apresentasse, partia deles para orientar-me, fazendo apontamentos precisos e sempre conservando a confiança na minha capacidade. Sem ele, eu talvez chegasse a escrever um belo poema ou algumas páginas literárias, mas nunca uma dissertação. Dizer obrigado, diante de tanto, é tão pouco que chega a ser embaraçoso. Mas obrigado.

Aos meus pais, Célio e Ozélia, e aos meus irmãos, Kleyton e Kleyson, credores de todos os dias, obrigado também. Sei perfeitamente o quanto, nesses meses, estive ausente, recolhido, taciturno, mergulhado nos “volumes de minha sinistra biblioteca”, distante das nossas conversas e sessões de cinema. Pretendo recompensá-los imediatamente. Aos meus irmãos, à parte, agradeço os inúmeros esclarecimentos sobre peculiaridades do Vestibular e dos Pré-vestibulares, tão constantes que, para ser justo, deveria inscrevê-los entre as referências ao final do texto.

Aos colegas mestrandos da turma 25, pelo bom convívio e pelo riquíssimo ambiente intelectual que sua reunião produziu. Há, entre eles, pesquisadores perspicazes, estudiosos promissores, pessoas de inacreditável generosidade, desprendidas, verdadeiramente inspiradoras. Oneroso lançamento em meu livro de débitos!

Emito especiais promissórias para os professores Brayner, Alexandre, Alice, Clarissa, João Francisco (*in memoriam*), Eliete, Laêda, Ferdinand e Lícia, que não me ministraram apenas disciplinas, mas lições, na significação ampla do termo. Plêiade de brilhantes intelectuais, tenho a todos como meus co-orientadores. Alguns, com seus

raciocínios e atitudes, causaram-me tão forte impressão que pretendo fazer o possível para, mesmo deixando o Programa, conservá-los por perto, continuar a ouvi-los e a maravilhar-me com seus saberes – prática aliás bastante incomum entre devedores.

Agradeço ao velho camarada Igor, de tantos anos, que quase nada entende de Educação, nem de História, mas, lendo meus rascunhos, disse-me palavras de tal maneira encorajadoras, reconhecendo o valor do escrito, que com elas salvou-me da vacilação em que eu andava.

A Karle, Regina, Rogério e Jorge, e a todos a quem o fim do papel e a minha displicência tenham se esquecido de nomear, cujas amizades adicionam milhões ao caderno dos meus passivos.

E a Vanessa, que não deveria ter demorado tanto para entrar na minha vida, mas que, mal tendo entrado, já começou a transformá-la, fazendo-me querer ser uma pessoa sempre melhor.

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT
AGRADECIMENTOS

APRESENTAÇÃO.....	12
 CAPÍTULO 1: A DOCÊNCIA NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES ENQUANTO PROBLEMA DE PESQUISA.....	 22
Dos vínculos do Vestibular e dos cursos pré-vestibulares com o sistema escolar brasileiro	24
O objeto de pesquisa: a prática docente nos cursos pré-vestibulares	41
Objetivos geral e específico	50
 CAPÍTULO 2: DO MARCO TEÓRICO.....	 52
O papel do conhecimento para a vida do homem em sociedade	53
A introdução da ética mercantil na educação	73
A prática docente como problema teórico	86
 CAPÍTULO 3: DO MÉTODO	 110
Método	111
 CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	 121
Exame introdutório do contexto da docência nos cursos pré-vestibulares	122
O planejamento do ensino: o aparente paradoxo da necessidade e da ausência	135
A prática de ensino em sala de aula: entre a “equação do sorvete” e o cuidado de ir além	143
As surpresas da interação nos Pré-vestibulares	167
A avaliação: “exatamente como no Vestibular”?	173
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS	192

QUADROS E TABELAS

Tabela 1: médias ENEM	44
Tabela 2: perfil dos professores	57
Quadro 1: esquema das subcategorias da prática de ensino.....	117
Quadro 2: esquema de aula de História	148

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo fundamental caracterizar a prática docente nos estabelecimentos de ensino não escolar denominados cursos pré-vestibulares ou “cursinhos”. Julgando imprescindível, para esta caracterização, abordar tanto a docência em si quando o espaço onde a docência se concretiza, seu aporte teórico abrange três níveis: no debate acerca da função do conhecimento e da escolarização para o homem em sociedade, nos autores que se dedicam a examinar os processos de mercantilização da vida social e da educação e nos estudos que se debruçam sobre a prática docente, investigando suas manifestações e seus elementos constituintes. Sobre este alicerce conceitual, do qual derivaram as categorias a partir das quais abordar o fenômeno, assim como a compreensão do ensino enquanto instância privilegiada e caracterizadora da prática docente, ocorreu ao trabalho de campo, realizado em três estabelecimentos privados de ensino pré-vestibular, todos situados na Região Metropolitana do Recife, contando-se com a participação de sete sujeitos. Os dados coletados, oriundos de observações em sala de aula e entrevistas com os professores e com outros personagens do universo dos cursinhos (alunos e coordenadores), revelaram que os cursos pré-vestibulares e o ensino praticado em seu interior se caracterizam pela heterogeneidade. Em sua progressiva especialização, os Pré-vestibulares têm-se ramificado em diversos modelos (colégio e cursos, matérias isoladas, cursos de matérias isoladas) a oferecer serviços educacionais aos vestibulandos e espaços para a profissionalização docente, cada ramo dotado de peculiaridades. E, no tocante ao ensino, enquanto em dimensões como seu planejamento e seu exercício no transcurso das aulas predomina um ensino tradicional, factual, apartado da realidade dos alunos e alheio aos seus saberes, de orientação mnemônica e que preconiza a aprendizagem rápida e pragmática, já condenadas pela literatura pedagógica, na relação professor-aluno descobrem-se exemplos de disponibilidade e afetuosidade tal como defendidos pela mesma literatura. Acerca das práticas avaliativas, ao lado prova (“simulado”) de cunho objetivo, classificatório e aferidor, encontram-se casos de sua introdução no papel diagnóstico igualmente recomendado pelos estudos recentes, com o que convivem concepções e fazeres de distintos matizes. Em síntese, ao mesmo tempo em que pôde ratificar muitas das impressões mantidas pelo senso comum, o contato direto com os Pré-vestibulares trouxe à tona novas facetas de um setor *sui generis*, cuja existência e prosperidade se liga tanto à história quanto ao momento por que passa presentemente a Escola brasileira.

Palavras-chave: prática docente, ensino, função do conhecimento, concepções educacionais.

ABSTRACT

This research has the fundamental purpose to characterize the teaching practice in non scholar establishments called cursos pré-vestibulares ou “cursinhos”. Considering indispensable to this characterization to approach teaching itself as much as the space where it takes place, its theoretical support comprises three levels: the debate on the function of knowledge and schooling to the man in society, the authors dedicated to examine the commercialization of social life and education and the studies concerning teaching practice, investigating its manifestations and its constituent elements. On this conceptual base, of which derived the categories from what to approach the phenomena, just as the comprehension of the act of teaching as the privileged and characterizing instance of the practice of the teacher, the field work has occurred, performed in three private pré-vestibular establishments, all settled in Região Metropolitana do Recife, counting on the participating of seven subjects. The collected data, resulting from the observations in the classrooms and from the interviews with other characters of the universe of cursinhos (students and supervisors), revealed that cursos pré-vestibulares and the teaching practiced within them are characterized by heterogeneity. In its progressive specialization, Pré-vestibulares have ramified in many models (colégio e curso, matérias isoladas, cursos de matérias isoladas), offering educational services to vestibulandos and professionalization instances to the teachers, each ramification distinguished with peculiarities. And, about the teaching, while in dimensions as its planning and its actual exercise during the classes, predominates a traditional, factual king of lesson, apart from the students reality and ignorant to their knowledge, of mnemonic orientation and extolling a fast and pragmatic learning, already condemned in pedagogic literature, in the teacher-pupil relations one may find examples of availability and tenderness, such as defended by the same literature. About the evaluating practices, side by side with the objective, classificatory and checking tests (“simulados”), can be found cases of its introduction on the diagnostic function equally recommended by recent studies, with which coexist conceptions and doings of distinct colors. Summarizing, in the same time it was able to ratify many of the impressions assumed by common sense, the direct contact with Pré-vestibulares brought up new aspects of a *sui generis* sector, whose existence and prosperity are as bound to the history as it is to the present moment experienced by Brazilian School.

Key-words: teaching practice, act of teaching, function of knowledge, educational conceptions.

“Vós”, diz Cristo Senhor nosso, falando com os pregadores, “sois o sal da terra”: e chama-lhes sal da terra, porque quer que façam na terra o que faz o sal. O efeito do sal é impedir a corrupção; mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção? Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, sendo verdadeira a doutrina que lhes dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores dizem uma coisa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores se pregam a si e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, em vez de servir a Cristo, servem a seus apetites. Não é tudo isto verdade? Ainda mal!

Pe. Antônio Vieira, Sermão de Santo Antônio aos Peixes

Cognoscendi studio homini dedit Deus ejus torquendi gratia

(Foi para atormentá-lo que Deus deu ao homem o gosto do conhecimento)

Inscrição no pórtico da biblioteca de Michel de Montaigne

Apresentação

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam. Os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes. A cada trinta anos, desponta no mundo uma nova geração, pessoas que não sabem nada e agora devoram os resultados do saber humano acumulado durante milênios, de modo sumário e apressado, e depois querem ser mais espertas do que todo o passado. É com esse objetivo que tal geração frequenta a universidade e se aferra aos livros, sempre aos mais recentes, os de sua época e próprios para sua idade. Só o que é breve e novo!

Arthur Schopenhauer, *Parerga e Paralipômena* (1851)

Com estas palavras furiosamente provocantes o filósofo Arthur Schopenhauer nos comunica as impressões que lhe dava o suposto entusiasmo da sua época pelo conhecimento e pela educação. Outro homem de mais tenro coração, observando o incremento no número das escolas e universidades, assim como a multiplicação dos alunos e mestres dentro delas, talvez concluísse que, de fato, “a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade”, tal como as aparências sugeriam. Mas Schopenhauer era, em 1851, um velho amargurado, solitário, castigado pela vida, eternamente propenso à desconfiança, e assim não admira que se não deixasse embriagar da euforia geral. Enxergou, penetrando por sob a superfície da ebulição cultural e científica, uma massa de interesses pequenos, inconfessáveis, e atacou-os implacavelmente. Viu professores que “não se esforçam pela sabedoria”, dedicados não

ao avanço e à disseminação do conhecimento, mas à conquista de pecúlio e de glória, ostentando, para este fim, excelências que de modo algum possuíam. E viu estudantes, as novas gerações presumivelmente sedentas por entender e descobrir, tratando o “saber humano acumulado por milênios” com desfaçatez, com alheamento, com um gesto de desdém, manuseando-o levianamente como pouco mais do que uma ferramenta para a vitória nas disputas interesseiras do mundo. O que esperar de um tempo em que mestres e aprendizes procedem assim com o que há de mais nobre e elevado entre as obras do homem? Esta é a denúncia que Schopenhauer registrou para a posteridade, algo como uma desertificação da cultura¹, a propagar-se dos velhos para os novos, e a inquietude que lhe causavam tais constatações transborda pelas suas linhas, extravasa a época e o lugar e chega até nós ainda com esse frescor de véspera. Por quê?

Coisa feliz e auspiciosa seria introduzir estas linhas anunciando que os aperreios de Schopenhauer nada mais descrevem dos nossos dias, que os homens de lá para cá se emendaram e hoje, quando se graduam nas escolas e universidades, levam consigo sólidas faculdades de saber e discernimento. Parece, contudo, que não é assim. Ponhamos para o lado por dois minutos os tratados pedagógicos, as dissertações dos marxistas, dos pós-modernos, dos construtivistas, e retomemos as nossas mocidades. Que tipo de educação todos nós temos recebido? Um exemplo, e basta. Eu me lembro do dia, há tantos anos, em que aprendi na escola a diferença entre *mau* e *mal*; estou que com o leitor não foi de outro jeito. Naquele dia, não me ensinou a professora que estas duas palavras, muito embora idênticas no som e aparentadas no vernáculo, eram, na natureza e na função, de todo desiguais; nem por um minuto me auxiliou a compreendê-las, a desenvolver o discernimento que me orientasse a distingui-las, e que eu pudesse extrapolar para as outras ocasiões da vida. Disse-me – e isto foi tudo – que *mau*, com “u”, é o contrário de *bom*, e que *mal*, com “l”, é o contrário de *bem*. Eis toda a minha lição, a súmula da instrução em que me formaram. Mais para a frente, nas séries que seguiram até o término da educação básica, permaneceu a mesma orientação, e algum professor que por acaso se desviava dela fazia-o por conta própria, acompanhando suas preferências. Toda a gente a quem eu interrogo repete-me história semelhante e, tão logo se vê obrigada a escrever que “meu amigo mal me olhou”, entra a cochichar

¹ E não somente Schopenhauer: cem anos antes dele, Johann Joachim Winckelmann, em seus estudos de estética e de história da arte, propunha a adoção e mesmo a imitação dos ideais artísticos gregos para o socorro e a regeneração da arte alemã, “considerada por ele como uma arte decadente”. (MACHADO, 2006, p. 10).

consigo se pode substituir aquele “mal” por “bem” ou por “bom”, de modo a grafar com correção. A pergunta, seja hoje, seja em 1851, é a mesma: que importância pode haver em atender a uma fórmula como esta, uma lição que não faz aprender, que não nos conduz senão à imitação e obediência a uma norma cujo sentido não se revela? Ensina-se a aplicar, talvez a aderir, não a entender. O que dizer de uma Escola, de um corpo docente, sistema educacional a conduzir-se assim? Não me tomem por hiperbólico ou extravagante, pois isto que ilustro com a Língua Portuguesa, facilmente poderia fazê-lo com a Matemática, com a História, com as Ciências da Natureza ou da Sociedade, oferecendo exemplos caudalosos, porque para cada uma delas o ensino muita vez teimou em não promover a emancipação, nem a humanização, nem a inteligência, nem a introdução esclarecida no espaço público, nada daquilo que recomendam os pensadores da educação, para não falar do bom senso. Daí a atualidade de Schopenhauer: sua advertência raivosa de que a educação tem-se furtado aos seus propósitos educativos permanece viva, alude a uma condição que vigora hoje, enquanto escrevo, no Ensino Fundamental, no Médio, e particularmente e com toda a força em um segmento que até aqui não mereceu a devida apreciação dos pesquisadores: os cursos preparatórios ao processo seletivo para o ingresso no ensino superior, conhecidos como *cursinhos Pré-vestibulares* ou, na abreviação da juventude, *os cursinhos*.

Que a instituição escolar, que os níveis fundamental e médio suportam há muitos anos uma crise, não só material ou pedagógica, mas sobretudo de sentido, não é necessário demonstrá-lo, os estudos pedagógicos já no-lo revelam. Leiamos Freire, leiamos Romanelli, Saviani, Frigotto, Gentili, Brayner, professor daqui do nosso Programa: todos eles, não obstante os distintos preceitos por que se pautam, com mais ou menos ênfase pronunciam que o projeto moderno da Escola cambaleia, perdeu aquela referência com que foi fundado, flutua à espera de novas diretrizes. Philippe Meirieu nos chama a atenção para uma constatação cáustica: a maioria dos grandes textos pedagógicos da modernidade – e no rol inclui um A. S. Neil, um Makarenko, um Montessori, um Freinet – expressam uma incontida revolta contra a Escola, contra as supostas violência e degradação a que submete as crianças, tornando-as apáticas, medrosas, conformistas, infelizes (MEIRIEU, 2002, p. 65). Quase como se a Escola se convertesse numa grande máquina inimiga do humano, perversa e absurda. Não são somente os ruins salários, nem a defasagem de bancas ou de merendas, nem mesmo as jornadas de trabalho excessivas ou a formação inicial carente; isto são sintomas, apenas

manifestam a crise, sem sê-la. O verdadeiro, o grande problema é que poucas perguntas, no presente, trazem mais embaraços do que “*por que nós estudamos?*” As respostas que se arriscam costumam soar insatisfatórias, por vezes envelhecidas, não raro ridículas. Perdemos, na Educação, assim como em tantas outras coisas, as nossas certezas². No entanto, por estranho que pareça, é justamente neste momento que tantos buscam estudar, que cinquenta e três milhões de jovens matriculam-se nos sistemas de ensino básico, e outros milhares admitem gastar quantias vultosas com cursinhos e disputam perseverantemente as vagas das universidades. Por que agem assim? Por que nós estudamos? Se a Escola tem fracassado em realizar o que se propunha, em colaborar para a emancipação, harmonia e felicidade humanas, e se mesmo as nossas capacidades intelectuais elementares claudicam ao sair dela, ainda não plenamente desenvolvidas, como noticiam reiteradamente os exames do SAEB – o que diabos nos mantém acreditando nela, nesta mesma Escola, em seu projeto e em suas promessas? Nós perdemos as nossas certezas porque as nossas certezas nos enganaram, mas parece que vacilamos quanto ao que restou para substituí-las. Porventura estaremos nos agarrando às únicas taboas que nos sobraram à mão, perdidos como os náufragos? O Homem que a tradição das Luzes prometia construir por meio da Escola jamais viu a luz, este é quase um consenso entre filósofos e cientistas sociais, sem distinção de correntes. E terminamos, depois de 200 anos, incrédulos, relendo desenganados os capítulos fundadores da educação contemporânea, procurando a resposta e, nesta procura, oscilando entre sufocantes dicotomias, se a função da instrução elementar é capacitar o homem para o trabalho ou servir-lhe de preâmbulo a uma formação “superior”, “humanista”, “especializada”. Longe, muito longe dos projetos ambiciosos que redigíamos na aurora da Modernidade.

E é precisamente na amplidão deste movimento, incrustado nele, que emerge e prospera um setor do ramo de ensino bem brasileiro, o *Pré-vestibular*, portador de uma tese nova, curiosa até: a função do saber não é nada disto de edificar o Homem Moderno, nem de familiarizá-lo com a tradição cultural em que vive, menos ainda de

² Se é que um dia as tivemos, tais certezas: já nos primórdios da modernidade, ainda em meio aos ardores revolucionários franceses, concepções educacionais republicanas porém antagônicas se digladiavam. Condorcet, com seu projeto de “Instrução Pública” não-educativa, apresentado em abril de 1792, travou homéricas querelas públicas com adversários como Le Peletier e Rabaut Saint-Étienne (MERIEU, 2002, pp. 40-42). Em paralelo, Jacques Rancière brindou-nos, há alguns anos, com seu livro sobre as propostas educativas iconoclastas do excêntrico professor novecentista Joseph Jacotot, para quem o verdadeiro aprendizado só é possível sem o ensinamento do mestre, através da exploração pessoal do conhecimento (RANCIÈRE, 2005).

emancipá-lo para que subverta a opressão ou propiciar-lhe visibilidade para que protagonize as decisões do espaço público. A função do saber é aprovar. Aprovação: vereda estreita e exclusiva para as carreiras respeitáveis, para a ascensão social e a segurança econômica. Mas estes benefícios, que pairam à distância do horizonte, assumem a posição de conseqüências ou derivações da aprovação. O importante, o urgente no ato pedagógico é aprender aquilo que aprova. Para que saber que *mal* é um advérbio, que *mau* é um adjetivo, e que o que são, significam e fazem advérbios e adjetivos, se nada disto se pergunta no Vestibular, se nada disto “cai”, se nada disto aprova? Para que compreender *o que é* uma função matemática, ou sob a pressão de que circunstâncias os matemáticos forjaram esta concepção e a aplicam, se tudo o que o exame requer é a resposta de quanto vale “x”, quando “y” é igual a zero? Isto é imperioso aprender, com isto se conquista o que se persegue, uma magistratura de juiz, uma carreira de médico ou de burocrata, ou algo que o valha. Percebes, leitor? Ler livros, assistir a aulas, sacrificar horas, dias e madrugadas à aprendizagem volta a fazer sentido, recupera seu poder de engajamento, e toda a inquietude surgida com a crise da Escola encontra solução nesta equação nova, tão simples: *compreender, discernir, investigar, inventar* correspondem desde já a verbos indicativos de um propósito subordinado, acessório, e que só entram em ação acidentalmente, quando não comprometem a meta. Qual meta? Esta: aprovar. Somente – sussurram-nos os Pré-vestibulares – somente despiando da Educação os seus motivos “oníricos”, “irrealizáveis”, condorcetianos, freireanos ou outros, fica possível restituir-lhe algum alicerce, assegurar-lhe apelo, vitalidade, lucratividade. O Pré-vestibular, arrisco-me a sugerir, conquistou seu espaço e prospera não somente porque há poucas vagas para as competidas carreiras universitárias, nem porque nossa escolarização deficiente solicita o socorro de sua complementação, – ambos os fatores poderosos, não resta dúvida, – mas sobretudo porque *os motivos pelos quais a Escola imagina existir estão deixando de fazer sentido*, cada vez menos correspondem aos projetos e expectativas das pessoas. Abrem-se alas, assim, para um estudo que não educa, que aprova, e que para aprovar se socorre de quaisquer expedientes, desde a aplicação de milhares de exercícios, à exaustão, a fim de antecipar qualquer tipo de pergunta, levando à resposta automática, até a decoração mecânica de fatos e equações, por meio de mantras, de bordões ou de canções, para repetição na hora do exame. Nada disto é esquisito hoje, há quem invista vultosas somas nesta proposta de aprendizagem, quer porque acredite nela, quer porque esteja disposto ao que for preciso para matricular-se na Universidade. É esta a

meditação que, para mim, torna o tema dos Pré-vestibulares não somente justificável, mas premente: eis uma instância em que a crise da escolarização, aparentemente superada, em verdade se manifesta em seus tons mais fortes, porventura escandalosos, como, espero, ficará evidente no desenrolar da dissertação. E o personagem privilegiado, aquele que nos permitirá ingressar neste mundo e conhecê-lo, será o professor.

O estudo das propriedades da docência talvez tenha, para o leitor não especializado, ares de exercício enfadonho, de interesse apenas restrito, semelhante às investigações análogas nos campos médico, administrativo, jurídico, psicológico e entre as demais especialidades. Não dou palavra sobre estas outras, por causa da minha evidente ignorância, mas atrevo-me a assegurar que pouca coisa é pacífica no interior do universo docente; trata-se de território marcado por lutas e querelas, político em cada um dos seus milímetros, e quem o examina não deixa de carregar, no que pensa e escreve, estas dissensões. Os professores de cursinho, por exemplo, cuja prática tenho em mira caracterizar, de jeito nenhum se movimentam sossegadamente sob céus de brigadeiro, intocados, mas têm sido hostilizados e interpelados sobre a pertinência de seus métodos, do ensino que ministram, dos boatos de que pouco fazem além de treinar e veicular cantigas que permitam responder a alternativa correta das questões. Na Academia e entre o professorado do Ensino Básico desconfio que seja assim a opinião comum sobre eles. Quase todos os professores de Pré-vestibular com quem mantive contato, participantes ou não da pesquisa, disseram-se cientes desta imagem prevalecente, que consideram caricata e injusta, e satisfeitos de que alguém finalmente se dispusesse a ouvi-los, esperando desfazer desentendimentos. Porém a minha preocupação cardinal é, decompondo-lhes as práticas e esmiuçando-as, compreender os liames que as amarram aos predicativos da Escola contemporânea. Meu desejo, analítico, é caracterizar que ação docente se verifica nos cursinhos, de como ali se planeja, se rege, se tratam os conteúdos, se relacionam os seus atores e se avaliam as aprendizagens, tudo para colaborar no amplo debate sobre o que está acontecendo com as nossas escolas e, para além delas, com o projeto pedagógico que prescrevemos a nós mesmos, e do qual, há razões para crer, estamos desistindo.

.....

Alguns dos colegas mestrando e professores que me fizeram a gentileza de ler os rascunhos deste trabalho, ao longo das etapas de sua elaboração, procuraram persuadir-me a acrescentar à exposição das justificativas para escrevê-lo algumas linhas de motivações particulares, ou quando muito a dar notícias de minha vida que esclarecessem o porquê da opção por deste tema. Eu confesso que por mais de ano a idéia aborreceu-me, precisamente pelo tom impositivo que paira sobre as redações acadêmicas. Muito, para não dizer quase tudo nelas adquire o encargo da obrigatoriedade: é obrigatório constar isto, e aquilo, e aquilo outro, e todos dispostos nesta exata seqüência, inescapavelmente. Para alguns, aproxima-se de um trabalho de preenchimento de lacunas, sem espaço para a subversão ou para novidade. Uma dissertação de estrutura não encadeada, rizomática *à la* Deleuze, ou outra que quando menos recuse alguns preceitos consolidados – por exemplo, apenas expondo os resultados para só depois oferecer-lhes fundamentação teórica, – não convém, nem se cogita. Por fim, até mesmo a confissão das razões pessoais para pesquisar resulta numa imposição, algo que tem de estar dito, sob pena de censura.

Era justamente a minha pretensão escapar à regra, desta vez não por rebeldia, mas por não me ocorrerem que motivações particulares poderiam estar por de trás da empreitada. As de ordem intelectual há muito me estavam claras: meu posicionamento adversário do sistema socioeconômico capitalista e das forças mercantilizadoras da vida, minha preocupação acerca dos destinos da cultura, da escola e do trabalho do professor, tornados mais e mais funcionais e menos humanizadores, além de minha perplexidade, que teimo em comunicar em toda ocasião possível, diante da importância apenas nominal atribuída ao conhecimento na época presente, justamente a da suposta “sociedade do conhecimento”... Mas, no que toca as motivações pessoais, nada, não me ocorria nada. Eu cuidava já não possuí-las, e qualificava como impertinentes as requisições dos outros para revelá-las, até que um colega professor, num bate-papo, um tanto à toa, soprou-me a dica aos ouvidos...

Eu sou bancário há quase nove anos, e de muito agrado me seria não completar a década. Nunca trabalhei no ensino com regularidade, apesar de minha formação, nem fui professor de uma escola, nem responsável por uma classe. Além do estágio de prática de ensino, ao final da graduação em licenciatura em História, apenas ensinei informalmente, aulas particulares, avulsas, inclusive em um curso Pré-vestibular

(naquela ocasião, sem finalidade lucrativa, como voluntário), e ministrei mini-cursos e palestras em Recife e alhures. Em cada uma dessas oportunidades, experimentei simultaneamente o prazer e os obstáculos pestalozzianos inerentes ao ato de ensinar, a alegria de receber a gratidão de um aluno que finalmente compreendera um assunto, o esgotamento que nos aflige diante de uma turma alheia e desinteressada, a insegurança que antecede uma primeira aula, o clímax de cinquenta pessoas debatendo com calor um tema que eu propus, o gosto, depois de tudo, do dever cumprido. Ao final de cada uma destas oportunidades, sentia confirmada a minha aptidão para o ensino, para a dedicação ao conhecimento, para o estudo, para a investigação, para a descoberta. Repito sempre e apaixonadamente aquelas palavras do filósofo grego Demócrito de Abdera: “eu preferiria descobrir a causa de um único fenômeno a governar o império da Pérsia”. No entanto, contra esta manifesta aptidão, permaneci bancário por todos esses anos, atado, pela conveniência e pelo medo, a um setor por natureza anti-pedagógico, – não, melhor dizendo, pedagógico, nefastamente pedagógico, – anti-emancipatório, que se prevalece e se locupleta da leniência de uns e da ignorância de muitos, e perante o qual todas as posturas interrogativas e inconformistas são desconfortáveis. Suspeito agora residir neste paradoxo íntimo o acento pessoal do meu tema: meu receio de que os cursos pré-vestibulares perpetrem, na região da educação, aquilo que os bancos perpetram na da economia – a prosperidade fundada nas deficiências do sistema, na desigualdade e na injustiça, a postura mortiferamente conservadora, o horror a transformações, a redução mercantil das transações humanas, a discrição social conveniente...

Esta obra se divide em quatro partes, precedidas desta apresentação geral. A primeira delas tem em mira fazer emergir o tema, problematizando como o Vestibular, os cursos pré-vestibulares e a prática docente em seu interior podem constituir um assunto para a reflexão e a pesquisa, circunscrevendo-lhe o objeto, revelando-lhe os objetivos e tudo mobilizando para instigar o leitor e dissuadi-lo de despegar o papel. Minha sincera predileção é que esta dissertação não redunde apenas num escrito especializado e árido, mas que se capacite a interessar e agradar também as demais inteligências; este primeiro capítulo, ao lado da introdução, carregam imensa

responsabilidade neste sentido. É um segmento que guarda a função básica de esclarecer o que e como pesquisei, e porque foi importante pesquisá-lo, “limpando o terreno”, de modo a prevenir possíveis equívocos de leitura.

A segunda parte consiste na exposição dos alicerces teóricos do trabalho, o diálogo com os inúmeros autores que me auxiliaram na interpelação do fenômeno e na elaboração das categorias e conceitos com que analiso e interpreto os cursinhos e a docência em seu interior. Agrupo as concepções em três vertentes: uma debate brevemente a função do conhecimento e da educação para a vida humana, com detimento no caso do Brasil, não apenas de maneira classificatória, mas para demonstrar o quando o papel da educação tendeu a transmutar-se de um propósito humanístico (excludente e idealizado), passando à tarefa de instrumentalização e finalmente assumindo responsabilidades nominais e ascensionais, grandemente diminuídas como instância de cultura. Outro trecho lança luz sobre o processo de mercantilização das relações sociais e do ensino, fazendo uso de obras que analisam sua incidência em sistemas escolares estrangeiros (notadamente o britânico e o americano) e no brasileiro. Ambas, reunidas, almejam dar suporte ao entendimento de por que os cursinhos existem, prosperam e têm legitimidade. Já a terceira vertente teórica se debruça sobre o professor e a prática docente, definindo-a, estabelecendo seu elemento privilegiado (que o leitor precisará de paciência para descobrir qual é), decompondo-a nas subcategorias que, proponho, a constituem, analisando-as à luz da literatura e equalizando a abordagem a ser feita, em seguida, dos dados oriundos da instância empírica.

A terceira parte vem com o propósito de apresentar o método sob cuja orientação conduzi o trabalho de campo, e o percurso que segui, revelando dados sobre os atores e informantes, estabelecimentos e minhas relações com eles e as condições em que procedi à coleta dos dados.

O capítulo derradeiro, por fim, analisa os resultados do trabalho de campo, sacando dos depoimentos dos professores e demais colaboradores, e dos apontamentos colhidos nas observações, se esforçando por demonstrar que a prática docente nos cursos pré-vestibulares comporta inúmeras singularidades, fontes, todas elas, de ponderação. Empreendo ali ir além de descrever: cotejo o que vi com o que estabeleci previamente na teorização, e também com o que penso, saliento paradoxos e revelações de peso, não oculto em nada o efeito que os achados tiveram sobre mim. Nas considerações finais, proponho ligeira síntese, em que recupero conceitos espalhados

pelo texto, na tentativa de, agora acompanhado da concretude dos dados analisados, coligar os fios em que se amarram cursinhos, escolas e a idéia de educação predominante entre nós. A prática do professor possui, simultaneamente, um valor em si, como sistematização e exposição de uma prática docente específica, e a função de espelho – que nos autoriza a induzir uma realidade maior, um cenário, um movimento em que ele é, de um lado, arauto e, do outro lado, ator.

Capítulo 1

A DOCÊNCIA NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES ENQUANTO PROBLEMA DE PESQUISA

A dissertação de mestrado que ora apresento aos leitores tem em mira caracterizar a *prática docente* no interior dos cursinhos Pré-vestibulares. A revelação do exercício docente realizado nestas estruturas de ensino, a análise de suas peculiaridades, o apontamento de suas qualidades e a crítica de suas limitações – eis aqui, condensado em meia dúzia de palavras, meu objeto de investigação. Mas é claro que apenas enunciá-lo não esgota a matéria: este professor e esta prática a que aludo habitam um espaço também peculiar, que incide poderosamente sobre o professor, que o pressiona, que o educa, que forceja por moldá-lo, que o premia, se obedece, e que o pune e exonera, caso contrário. Um professor de cursinho possui – é esta a minha *hipótese alicerçal* – uma identidade; e esta identidade responde, via de regra, à finalidade que anima estes estabelecimentos. Não escrevi “via de regra” gratuitamente: o professor do cursinho não está escravizado pelo seu meio, nem se assemelha às marionetes, que obedecem silenciosamente aos comandos do ventríloquo. O peso da estrutura sobre o indivíduo atua com seu intenso vigor habitual, porém – como evidenciarei esmiuçando os dados da pesquisa de campo – não é capaz de determinar a totalidade da ação. Em outras palavras, uma vez que a meta primeira dos Pré-vestibulares circunscreve-se ao sucesso em um concurso, é razoável concluir ser o esforço docente premido a orientar-se por essa diretriz, e que o ensino, o saber e a educação tendem a renunciar aos demais propósitos a que poderiam visar, em prol deste. Passar é preciso, aprender não é preciso. Mas tanta potência, e direcionada para o mesmo destino, esbarra em obstáculos. Não creia o leitor que aludo a uma equação equilibrada sobre termos simples: interferem aqui contra-forças, valores, resistências, esta diretriz utilitária não flutua sozinha e imperativa, antes se confronta com princípios vigentes na cultura, na idéia de educação e de docência. Será interessante analisá-las, estas confrontações, partindo da idéia de que não predomina em meu campo de estudo o consenso e o sossego, a uniformidade e a mera obediência. Pensar a prática, portanto, ignorando o universo em que sucede a

prática seria ingênuo e, pior do que ingênuo, seria inútil. Estudar a atuação dos professores nos cursinhos é, sem escapatória, estudar os cursinhos também.

Que não remanesçam dúvidas: este não é um estudo sobre as restrições do acesso à Universidade, nem, para ser exato, acerca dos cursos pré-vestibulares. Estas esferas estão presentes, mas orbitam o trabalho de forma subsidiária, problematizadora. A literatura tem desde algumas décadas abordado o problema social do Vestibular, examinando suas origens, sua apoteose, sua interferência no interior da realidade socioeconômica, bem como a indústria que nasce e se locupleta sob sua dependência (GUIMARÃES, 1984; FREITAS, 1984; RIBEIRO, 1982; CUNHA, 1982; CASTRO, 1982 e mais outros). Mais próximo do presente, também se encontram estudos com enfoque étnico, inseridos na querela das cotas raciais (NEVES & LIMA, 2007). Minha investigação, no entanto, não obstante tangencie o problema do Vestibular³ e se ambiente no coração dos seus dilemas, se concentrará na figura do professor atuante nos estudos preparatórios para ele, com vistas a estabelecer que peculiaridades comporta a prática docente ali, que orientações adota em face de um objetivo tão concentrado, tão *cirúrgico*, como é o Vestibular, e que sentido se pode extrair destas peculiaridades e orientações. É para isto que, nesta primeira secção, empenho-me por persuadir o leitor de que o Vestibular, o Pré-vestibular e sua docência constituem problemas, – ou, para dizê-lo no idioma da Universidade, são *problematizáveis*, – passíveis de investigação, fontes de desacerto e controvérsias, algumas das quais recupero e aprecio.

Dos vínculos do Vestibular e dos cursos pré-vestibulares com o sistema escolar brasileiro

³ Convém ressaltar que minha prospecção bibliográfica não identificou estudo nenhum que abordasse o Vestibular como tema de estudo pedagógico. E ele, provavelmente, não o é. O Vestibular, não obstante seja um exame, não se quer instrumento de avaliação: seu propósito não é fortalecer nem fazer refletir sobre a aprendizagem, nem mesmo aferir o grau de “absorção da matéria”, como soíam os mecanismos avaliativos tradicionais. Ele existe, no formato atual, para selecionar – ou, em outros termos, para legitimar determinada seleção. Pouca diferença faz para o Vestibular o quão rica foi a formação de um aluno, ou se o postulante está capacitado a ingressar na universidade. Sua incumbência é destacar, da multidão dos candidatos, trinta, quarenta ou cinquenta que ocupem as vagas disponíveis. E a prova é o método supostamente neutro de proceder a esta seleção. Para definições e concepções de avaliação, ver HOFFMAN (2005) e PERRENOUD (1999)

Cirúrgico e ao mesmo tempo tão influente no terreno educacional, pois a existência de uma prova que seleciona o ingresso à universidade ultrapassa este instante classificatório, estende-se e ramifica-se para a vida, interfere com muito mais profundidade e continuidade sobre a educação e a cultura, e, por conseguinte, sobre a maneira como as pessoas pensam. Nem os Vestibulares, nem os Pré-vestibulares, por muitas que tenham sido as críticas que se lhes endereçaram, provocam nenhum escândalo, muito pelo contrário, algumas de suas distinções se popularizaram. Temos visto professores de cursinho se alçarem à celebridade, cantando em rede nacional de televisão as suas músicas-lições, e enriquecendo enquanto cantam; o próprio formato de “múltiplas escolhas”, ali popularizado, exorbita a seleção para o nível superior, aplica-se a outras⁴, insiste em querer adentrar as escolas, há muito se introduziu no imaginário coletivo. O que quer que signifiquem termos como estudar, compreender, saber, formar, preparar, entre outros, agora, depois da difusão desta pedagogia propedêutica e de tantos estabelecimentos que a propagam, tal significação já não é a mesma. A importância, portanto, deste momento para o conjunto social é evidente. Todos conhecemos o peso simbólico que carregam desde muito e ainda hoje, em nosso meio social, a carreira e o diploma universitário: está evidente que o Vestibular – na etimologia da palavra seu *vestíbulo*, sua ante-sala – se perfuma nos eflúvios daquele prestígio, fundando sobre este tesouro sua solidez, sua permanência e sua penetração nas demais esferas em que transita o conhecimento.

A aprovação no Vestibular converteu-se numa espécie de objetivo informal do Ensino Médio. Cláudio de Moura e Castro já o denunciava, há vinte e cinco anos, escrevendo que “o que não cai no Vestibular não se ensina na escola”, e que “os currículos efetivamente adotados no secundário dependem muito mais do Vestibular do que dos programas oficiais ou das preferências das escolas e professores. (...) Um mero processo de seleção passa a ser o epicentro do Ensino Médio” (CASTRO, 1982, p. 20). A destacada exibição de sua força aparecia no seqüestro do Ensino Médio e de seus currículos, não mais manifestos da aspiração popular, mas imposições feitas a ela. Poder enorme, aparentemente liberto de controles, a traçar os rumos de um intervalo tão importante na trajetória formativa dos indivíduos e das sociedades – pois sua

⁴ Como na fração majoritária dos processos seletivos para a ocupação de vagas no serviço público, tema em grande medida aparentado ao meu, mas que as limitações de uma pesquisa de mestrado não me permitiram explorar.

interferência não se faz sentir somente sobre a instituição escolar, mas também sobre as famílias, sobre suas aspirações e desejos. Rubem Alves, ao abordar o tema do Vestibular, insulta-o, emprega rispidez bastante insólita em seus escritos e, depois de declará-lo arbitrário e absurdo, ridicularizando-o através da alegoria do “país dos dedos gordos”, – nação onde o critério de seleção para a ocupação dos altos cargos e para a elevação social é a espessura do dedo dos postulantes, – sentencia:

Os exames Vestibulares são uma das maiores, possivelmente a maior praga que infesta a educação brasileira. (...) Seu efeito maior, entretanto, tem sido o seu poder de moldar e determinar os padrões de educação nas escolas de ensino médio e até mesmo de ensino fundamental. Cúmplices nesse processo são os pais. Ansiosos por ver seus filhos nas universidades, por imaginarem que um diploma vai lhes garantir a segurança econômica, exercem pressões sobre as escolas no sentido de que elas se transformem em instituições dedicadas a “preparar para os Vestibulares”. Boa escola é aquela que segue os modelos dos cursinhos. Aquelas que não se ajustam estão condenadas à marginalização: instituições inúteis, não preparam para os Vestibulares (ALVES, 2000, pp. 9-16).

E prossegue com idêntica impetuosidade, espicaçando-o, comparando o exame Vestibular a “feiticeiros que fazem dormir muitos tipos de inteligência”, pois, na faina de aprovar, não educam, e revelando a impressionante confissão de colegas professores, de acordo com os quais os melhores colocados nos Vestibulares enfrentam não raro dificuldades nos estudos universitários, por conta da lógica “certo-errado” em que foram treinados:

Havendo desenvolvido um tipo de inteligência necessária para passar nos Vestibulares, que pressupõe haver sempre uma alternativa correta entre as várias apresentadas, a sua inteligência não conseguia conviver com situações de incertezas, em que cada decisão é sempre uma aposta. Os alunos perguntavam sempre: “mas, professora, qual é a resposta certa mesmo?” (ALVES, 2000, p. 17).

“Situações de incerteza” que não são senão o âmago da vida intelectual, que fazem da inteligência, do discernimento, da perspicácia e das perspectivas fornecidas pela cultura pré-requisitos da autonomia e da liberdade. Fica desde já firmado que tratar do Vestibular implica simultaneamente ferir as incongruências do Ensino Médio, retirar o véu de cima das ataduras que entrelaçam um e outro. Por que tem acontecido isto que descreviam Rubem Alves e Cláudio de Moura e Castro? Por que o Ensino Médio aderiria à preparação para o Vestibular, derogando as responsabilidades formativas que lhe incumbem a Constituição e o povo? Nem Alves nem Castro chegam a respondê-lo,

mas deve haver uma razão, e pelo menos concordam os autores em ser notável esta infiltração do Vestibular no nível médio, na sua razão de ser e nas suas práticas. Por que, donde se origina esta rendição dos pais, das escolas, da própria cultura a tão extremoso pragmatismo, à idéia de que mais convém acertar do que entender? Rendição, óbvio, à vista do próprio projeto da Modernidade, da “maioridade” intelectual, para recuperar a linguagem de Kant, de que o homem se investiu tão logo recusou as narrativas de ordem metafísica e teológica para o propósito da vida.

*Les Lumières c'est pour l'homme sortir d'une minorité qui n'est imputable qu'à lui. La minorité, c'est l'incapacité de se servir de son entendement sans la tutelle d'un autre. C'est à lui seul qu'est imputable cette minorité, dès lors qu'elle ne procède pas du manque d'entendement, mais du manque de résolution et de courage nécessaires pour se servir de son entendement sans la tutelle d'autrui. Sapere aude! Aie le courage de te servir de ton propre entendement: telle est donc la devise des Lumières*⁵. (KANT, 2009, p. 1).

Sapere aude! Esta exclamação é o mandamento, a palavra de ordem em que supostamente se deitam os alicerces da sociedade moderna, das instituições modernas, acima de todas, da Escola moderna. Flávio Brayner identifica no projeto escolar moderno francês a tarefa de preencher o grande vácuo deixado pelo abandono da autoridade real e religiosa, substituída pela soberania do povo. Mas um povo não se confunde com a mera reunião de indivíduos, é um “projeto político”, elemento estratégico na instauração da República e da democracia; daí a necessidade de instituí-lo, de “inventá-lo”, escreve Brayner, com seu jeito gracejador. E a invenção de um povo, a serviço deste projeto libertário, seria a tarefa da Escola (BRAYNER, 2008, pp. 60 e ss.). Como, então, perante tamanha responsabilidade, este cenário de Castro, de Alves e de outros intérpretes é concebível? Como tão grande população, a mesma descendência da Modernidade, admite que o Ensino Médio, nível por tantas décadas de nossa história do Brasil renegado e mesmo inexistente, subordine-se agora aos requisitos de uma prova, e com tamanha subserviência e adequação que as suas solicitações se convertam em leis informais a manobrar princípios pedagógicos, currículos, formas de ensino e de avaliação? A pergunta é inquietante. Acaso pode resultar isto, esta cumplicidade, da ausência histórica e efetiva de um projeto para o

⁵ “As Luzes são para o homem o abandono de uma menoridade que ele impõe a si mesmo. Menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a tutela de outrem. Só a ele cabe culpar por esta menoridade, quando ela não decorre da falta de entendimento, mas da ausência da resolução e da coragem necessárias para se servir de seu entendimento sem a tutela de outrem. *Sapere aude!* [Aatreve-te a saber!] Tem a coragem de te servires de teu próprio entendimento: eis a divisa das Luzes”. Extraído de www.laphilosophie.fr/telechargement.php, consulta em 26/02/2009.

final da Educação Básica, que no Brasil jamais se imbuíu do discurso kantiano, nem do condorcetiano, nem do freireano, nem de nenhum outro – e como consequência desta letargia se vê, sem grande dificuldade, capturada pela órbita do Vestibular?

Pensemos um pouco a respeito, procuremos mais ampla sustentação. Maria Luiza Marcílio conta que, proclamada a República, não havia uma única instituição pública de ensino secundário em São Paulo, nem mesmo de aulas avulsas – o sistema comum durante o império, no qual mestres de latim, francês e outras disciplinas recebiam habilitações do Estado para ensinar e diplomar. Um ramo, no entanto, perdurava: “sobreviviam apenas, na capital paulista, subsidiadas pelo governo federal, as aulas de *preparatórios para o ensino superior*, junto à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e o Seminário Episcopal, *ambos propedêuticos às escolas superiores*” (MARCÍLIO, 2000, pp. 221-222, grifos meus). Curioso... Esta vinculação aos estudos universitários era um papel que, já em fins do século XIX, pouco faltava para completar quatrocentos anos, e a própria Marcílio o remonta à Colônia: “intensificou-se [então] a tendência imediatista de se atribuir ao ensino secundário a função de preparar para os estudos superiores; um secundário de caráter meramente preparatório” (Ibidem, p. 29). Não era extravagante esta educação no contexto histórico dos quinhentos, seiscentos e setecentos, antes caminhava harmonizada ao espírito da época. Que governo metropolitano haveria de incentivar ou permitir a formação de livres-pensadores, de investigadores da sociedade e da natureza? A ordem era que a Escola atuasse apartada do mundo, particularmente das sempre perigosas questões sociais:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, (...) não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. (...) A Instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. (...) O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 1986, p. 34).

Como fica evidente, de vez que cumpria tarefas sociais tão modestas e vigiadas, podia destinar-se a educação somente às “coisas do espírito”, a preconizar o cultivo desinteressado das letras e da retórica clássicas, de bizantinices teológicas, da observância inamovível a tudo que era ortodoxo e dogmático, ao tempo em que, a oeste da Península Ibérica, Bacon, Descartes, Gassendi e Locke publicavam tantos tratados revolucionários. Aliás, cabia-lhe não somente esquivar-se destas más doutrinas, mas

prevenir-se delas e a todo custo acutilá-las, para mais segura proteção da Fé. Como nota Fernando Azevedo, os seus métodos, “com que se cobriram de glórias por toda parte, como humanistas, é certo que, praticados dentro de um sistema de ensino único, excessivamente literário e retórico, sem o estímulo de influências renovadoras tenderam à uniformidade e à estagnação e *não ficaram ineficazes para a erradicação de toda a atividade livre e criadora*”⁶ (AZEVEDO *apud* VENÂNCIO FILHO, 2004, p. 5 – grifo meu). Neutralizar a educação, portanto, conduzindo-a pela trela, alheando-a e mutilando-a em suas potencialidades, é tradição que atravessou os oceanos antes de frutificar entre nós. Com o passar do tempo, em especial com findar-se o século dezoito, reduziu-se em sua função de catequese e acrescentou-se no humanismo livresco e aristocrático produtor de bacharéis, alteração que resultava no mesmo, e assim sobrevivendo praticamente inalterada à expulsão dos jesuítas (1759) e por longa posteridade, sempre vista como veículo ascensor na hierarquia social. Tanto é verdade que, extraditou o Marquês de Pombal os ignacianos, ficou o Brasil por treze anos sem mestres e sem estrutura de ensino, desmantelando-se o precário esquema uniforme de graduações que tínhamos e, desembarcando depois os novos mestres leigos, “a situação não mudou em suas bases” (ROMANELLI, 1986, p. 36).

Apanhando a deixa da reflexão, Maria Luiza Marcílio adverte que o ensino secundário brasileiro foi, por todo o século XIX, fragmentário e desarticulado, avulso como as aulas que o compunham, órfão de projeto e de rumos. Sua longevidade só se fez real diante da incumbência de preparar para os cursos profissionais superiores, estes, sim, perseverantemente procurados. O salto que ele permitia dar era a sua validade. Tal foi sua tarefa, desde as origens: treinar, preparar. E já agora não mais por exclusiva imposição das elites estatais, porque as eventuais reivindicações para a sua instalação, por parte da população, mesmo depois de 1889 se apoiavam na “intenção de preparar para os exames de entrada nas faculdades do país”, que vinham sendo fundadas desde a vinda da família real. Semelhante prerrogativa, a irrelevância com que os cidadãos da nova República apreciavam o conhecimento escolar assombrava uns poucos espíritos,

⁶ Alberto Venâncio Flores presenteia-nos ainda com um edital do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, de 1746, em que se lê que “nos exames ou lições, conclusões públicas ou particulares se não ensine defesa ou opiniões novas pouco recebidas, ou inúteis para os estudos das ciências maiores, como são as de René Descartes, Gassendi, Newton e outros, nomeadamente qualquer ciência que defenda os átomos de Epicuro ou outras quaisquer conclusões opostas ao sistema de Aristóteles, o qual nestas escolas se deve seguir, como repetidas vezes se recomenda nos Estatutos deste Colégio” (Citado em VENÂNCIO FILHO, 2004, p. 5).

como fica evidente no raivoso relatório apresentado pelo Secretário do Interior de São Paulo, nos alvares da República:

Os pais queriam apenas que os filhos fossem por quaisquer meios aprovados nos seus exames; os mestres transigiam, convertendo os colégios em estabelecimentos industriais que disputavam a matrícula das faculdades superiores, gerações de uma mocidade inteiramente ignorante, profundamente abatida na inteligência e no caráter, inábil para tudo que não fosse o prosseguimento de um estudo rápido e estéril, sem fundamento racional, em cursos superiores, de onde, ao cabo de alguns anos, poucos eram aqueles que saíam aparelhados para se nobilitarem com a posse do título conquistado (Relatório do Secretário do Interior do Estado de São Paulo, 1896, citado em MARCÍLIO, 2005, p. 223).

Insistência dos pais, transigência dos mestres, conformidade da Escola, convertida em estabelecimento industrial, a professar um estudo rápido e estéril: não foi este o exato conteúdo da denúncia de Rubem Alves, parágrafos acima, referindo-se aos dias de hoje? Estaremos, por acaso, desentranhando um problema de permanência secular na sociedade brasileira? Otaíza Romanelli, tratando do período anterior a 1930, é taxativa: “sempre foi próprio das aspirações da classe dominante o ilustrar-se simplesmente, através da preparação para as carreiras liberais. Dessa forma, o ensino secundário propedêutico vinculava-se completamente ao superior, tendo mesmo sido seu objetivo exclusivo, durante séculos, a preparação para o ingresso nas Faculdades” (ROMANELLI, 1986, p. 68). A resposta parece ser que estamos. E, contando tantos anos estas práticas e esta consideração apenas formalista e ascensorista do ensino, não deve espantar-nos o reencontrá-las na educação oficial, muito menos nos Pré-vestibulares. Talvez seja este mais um atributo da nossa nacionalidade...

“Não é mais assim”, adivinho a contestação do leitor, “há 80 anos instituiu-se no Brasil um Ministério dedicado à educação, tão antigo quanto o Manifesto dos Pioneiros da Educação, e já faz quase 50 que o sistema escolar é regido por legislações específicas de diretrizes e bases”. É verdade, estas importantíssimas conquistas são de fato antigas e já consolidadas. Mas a que isto nos levou, que transformações de fato introduziram? Pôde, com efeito, despedaçar estas fundações históricas, emendar por completo estas lacunas dos primórdios da República e mesmo de antes, dotando o Ensino Médio de objetivos claros, concretos, realizáveis?

Se há um ponto em que a literatura pedagógica acerca do Ensino Médio está de acordo, é a dificuldade histórica de se alcançar consenso sobre de sua função

educacional e social. O professor Luiz Antonio Cunha (1982), estudando o entrelaçamento do nível superior com o ensino médio, se socorre da *metáfora do pêndulo*: o trânsito da Educação Básica para a esfera universitária, no Brasil, estaria sujeito a um mecanismo oscilante, que *ora favorece o acesso, ora o restringe*, sempre de acordo com os interesses dos grupos controladores do Estado. Eis uma abordagem de enorme importância para o que pretendo esclarecer. O Vestibular, instituído nos capítulos da Lei Orgânica Rivadavia Correia, em 1911 (Decreto 8.659, de 05/04/1911), apareceu encarregado de “recompor a qualidade do ensino”, freando o crescimento das matrículas nas escolas superiores, então bastante multiplicadas com a anterior equiparação de inúmeros colégios públicos e particulares ao estatuto “acadêmico” do Colégio Pedro II. Tratar de origens é caminhar em superfície pantanosa; o acesso ao ensino superior foi desde sempre seletivo, o próprio Cunha prefere não comprometer-se em situar taxativamente aqui a sua origem. Sônia Guimarães (1984, p. 11), no entanto, aceita o risco, dá-lhe a mesma data de nascimento, 1911, acrescentando que naqueles começos o Vestibular operava em círculo limitado, o sistema ainda abria brechas para a matrícula nas faculdades, por exemplo, dos que apresentassem certificados de aprovação em todas as disciplinas do currículo do Pedro II. Contudo, mesmo por esta abrangência parcial experimentavam-se grandes mudanças.

Em seu relatório do ano seguinte, o Ministro do Interior, partidário da inovação, comemorava que “os primeiros exames Vestibulares realizados na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro *reprovaram* 50% dos candidatos, os quais, sem aquela barreira, seriam matriculados, com sérias conseqüências para a qualidade do ensino” (citado em CUNHA, 1982, p. 7). A ênfase da fala, repare o leitor, está na reprovação, na turbamulta inconveniente que o novo instrumento pôde manter à distância. Urgia proteger as elites, tradicionalmente as únicas graduadas em Direito, Medicina e Engenharia, da intromissão de diplomados de obscura origem, selecionados sem severidade, apedeutas incivilizados. “Não havendo outras restrições que a posse do título de ‘bacharel em letras’”, anota Cunha (ibidem, p. 7), “entravam para aquelas escolas alunos que não tinham formação prévia considerada adequada para um bom curso superior: a qualidade do ensino estava ameaçada pela queda de qualidade dos estudantes”. Situação insustentável, para a qual o Vestibular veio a ser o primeiro remédio: desloca-se o pêndulo para o lado da restrição e do fechamento, neutralizando a abertura promovida pela equiparação de mais e mais colégios ao patamar do Pedro II.

Mas a alegada defesa da competência dos profissionais liberais era, para Cunha, um embuste, o pretexto publicável de sentimentos ocultos. Impedia-se o acesso, não somente por causa da ignorância dos aspirantes, mas também porque, estudando e graduando-se, os alunos de baixa extração e berço humilde subvertiam os papéis sociais que desde sempre se lhes prescreviam, e cuja observância era sustentáculo da ordem vigente:

“Quando os positivistas (e as corporações profissionais defensoras do controle monopolista do mercado de trabalho) constataram a ‘proliferação’ de escolas e de diplomados, apontando para a perda de suas funções de conformação ideológica dos membros das futuras elites e de produção de um diploma raro, capaz de reivindicar alto prestígio e altos honorários, imaginaram conter aquele processo pelos exames Vestibulares”. (CUNHA, 1982, p. 7).

Nos doze ou treze anos posteriores à implementação do Vestibular, seus propósitos proibitórios eram embaraçados por sua feição avaliativa. Em outras palavras, até 1925 todos os candidatos aprovados no exame podiam matricular-se nas faculdades, fazendo o Vestibular somente distinção entre aptos e inaptos. E a aprovação correspondia ao atingimento de uma nota mínima: quem atingisse a média, passava. Arthur Bernardes, acaso o chefe do governo mais repressivo da República Velha, introduziu, nas cláusulas da Reforma de Ensino Rocha Vaz, de 1925, o *princípio classificatório*, estreitando o acesso. Com ele, retirava-se para o segundo plano a nota obtida pelo candidato, passando a ser determinante a sua *posição relativa e ordinal*. Oferecer-se-iam a partir daí quantidades pré-fixadas, “N”, de vagas, admitindo-se apenas as “N” melhores notas. Descompromissava-se o Estado, por este expediente, da criação de postos compatíveis com a crescente demanda.

A inexistência de pesquisas autoriza-nos apenas a imaginar o impacto destas novidades sobre o nível médio – e imaginá-lo imenso. Avalie o leitor uma Escola, desde meados do século XVI propedêutica à universidade, recebendo agora a possibilidade de reajustar seus esforços preparatórios não mais para as longas e enciclopédicas graduações, mas para alvo mais breve, mais palpável, cirúrgico, tal qual o Vestibular. Cabia-lhe não mais pré-formar advogados e médicos, mas vestibulandos. Calcule a interferência daquela idéia nova em seus currículos, em seus processos avaliativos, nas práticas de ensino ali disseminadas. Talvez lhe facilite a imaginação recordar que o

Vestibular classificatório é o modelo que vigora no presente. Movia-se o pêndulo, portanto, para posição ainda mais restritiva, reservava as carreiras universitárias exclusivamente para os que conseguissem custear estudos que os treinassem a obter as mais elevadas pontuações. Não é à toa que Sônia Guimarães data de então o aparecimento dos primeiros cursinhos (GUIMARÃES, 1984, p. 12).

A experiência democrática (1945-1964) financiou a expansão das vagas, em atendimento à demanda pública – resultante, por sua vez, da concentração e monopolização econômica (tanto espontânea, intrínseca à natureza do capitalismo, como induzida, como política de Estado), que tornavam a carreira superior e as profissões burocráticas públicas ou privadas, nas quais o diploma escolar era distintivo e determinante, a via quase exclusiva de prestígio e ascensão social. A monopolização empalidecia as iniciativas locais, as possibilidades de enriquecimento pela iniciativa empresarial, na indústria – hostilizada por grandes companhias têxteis, alimentícias e de utensílios – e nos serviços – setor em que firmas estrangeiras de consultoria e cadeias de lojas com centenas de unidades tolhiam o desenvolvimento das micro-empresas. A contribuição de Cunha (1982) quanto a este aspecto é rica e instigante, não obstante a simplificação de alguns tópicos, como interpretação do significado que adquiriu o diploma universitário no Brasil.

Paralelamente ao estreitamento desse canal, as camadas médias divisam um outro e para ele deslocam suas esperanças: é a ascensão nas burocracias das empresas que se tornaram gigantes (ou que já nasceram assim) e do Estado (...). Mas a admissão e promoção nessas burocracias é regulada, entre outros mecanismos, pelos requisitos educacionais.

Para disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas, as camadas médias passaram a procurar nos diplomas um requisito cada vez mais necessário, não garantindo ascensão, mas permitindo que ela seja postulada. Essa procura de escolarização, de ensino superior, em particular, induz um aumento acelerado dessa procura, na medida em que contingentes já empregados passam a voltar ao sistema escolar em busca de diplomas superiores, de modo a enfrentar a concorrência dos jovens mais escolarizados que chegam ao “mercado de trabalho”, e de outras demandas sociais. (CUNHA, 1982, p. 9 – são meus os grifos).

Guimarães (1984) e Marcílio (2005), em suas análises do período pós-1930, chegam às mesmas conclusões de que, com a crescente industrialização, “a educação tornou-se o caminho para as classes médias conquistarem os novos postos e, para as empresas, de preencherem os seus quadros” (MARCÍLIO, 2005, p. 152). Tal rearranjo

por certo fazia incidir poderosa pressão sobre os níveis de ensino, confirmava o papel do Ensino Médio como “estrada real para a Universidade” (CUNHA, 1982, p. 9) e elevava a demanda sobre os cursos superiores. Adotaram-se medidas que fomentavam ainda mais esta dinâmica, como a extensão da habilitação de nível médio a todos os ramos desse ensino, técnicos ou não (Lei Orgânica de 1942), e a concessão de autonomia aos estabelecimentos de ensino para a escolha de critérios de habilitação e classificação para o nível superior (LDB de 1961), o que virtualmente revogava a centralidade do Vestibular classificatório de Arthur Bernardes. “Com isto”, escreve Sônia Guimarães, “a lei passou a estimular a multiplicação de modelos de avaliação, baseados em critérios diversos, provas diferentes e em diferentes programas”. Mas o Conselho Federal de Educação, julgando anárquicas estas vicissitudes, entrou a baixar portarias e regulamentos restringindo esta descentralidade (1984, p. 13). Em todo caso, em meados dos anos 1960, “cresceu em 120% o número de inscritos nos exames Vestibulares, taxa muito superior ao aumento do número de vagas oferecidas nesse mesmo período, que foi de 56%” (Ibidem, p. 13). O número dos chamados “excedentes”⁷ entre 1964 e 1968 cresceu 212; em 1968 foi de 125 mil o total dos jovens, em todo o país, que, aprovados nos exames, não poderiam ingressar nas universidades.

Eram sensíveis as insatisfações, a classe estudantil promovia protestos, por estas circunstâncias e contra as medidas repressivas (no campo político-militar e, especificamente, no educacional, com a nova centralização decisória dos acordos MEC-USAID), então mais e mais corriqueiras. O Estado pós-1964 observava atentamente estas mobilizações, julgando danosos para a juventude os caracteres de liberalidade então predominantes na educação superior e média. Instaurou-se a Comissão Meira Matos, em 1967, à qual incumbia “corrigir o descompasso entre a composição da oferta e a composição da demanda de vagas, controlando a expansão das áreas já atendidas” (Relatório da Comissão Meira Matos, citado em GUIMARÃES, 1984, p. 14), o que implicava, entre outras iniciativas, na reintrodução do Vestibular classificatório⁸, eliminando o problema dos excedentes. Situação que não deixava de casar com a

⁷ Candidatos que, com a revogação do Vestibular classificatório, eram habilitados no exame Vestibular, mas, pela insuficiência de vagas, ficavam impedidos de matricular-se, à espera de desistências ou expansões.

⁸ Até 1968, ano da reintrodução, a nota mínima para aprovação era 5,0, porém, como disse, somente os melhor posicionados iniciavam efetivamente seus cursos, ficando os demais à espera de vagas. “O Vestibular classificatório nada altera, apenas reserva o nome de ‘aprovados’ para aqueles que obtivessem as maiores notas até o preenchimento das vagas oferecidas. Acabava-se, assim, com o ‘pretexto para as reivindicações estudantis’” (GUIMARÃES, 1984, p. 15).

orientação privatista do Regime (analisada com minúcias em CUNHA & GÓES, 1985), porque os antigos excedentes, agora simplesmente desclassificados, passavam a contar com a sedutora alternativa das faculdades particulares para ingressar no nível superior. Em 1971, através do decreto 68.908, de 13 de julho, determinava-se que o Vestibular vigoraria com conteúdo único para todas as carreiras, contra a modalidade anterior, em que cada área estabelecia o programa de estudos para a prova seletiva. Toda esta seqüência de imposições recaía sobre o Ensino Médio, fazendo questionar seu papel. Paulo Ghiraldelli traz-nos a fala do ministro Roberto Campos, economista e arauto do Regime. Defensor de um Vestibular mais rigoroso para as áreas de pouco interesse econômico, Campos avaliava que as agitações estudantis decorriam da própria desvinculação entre Escola e Mercado, porque, privilegiando estudos de generalidades, as escolas produziam “vácuos de lazer”, que a mocidade apressava-se a preencher com “aventuras políticas”. Urgia, por conseguinte, redirecionar concepções e currículos:

O Ensino Médio, segundo Campos, deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Mas o Ensino Médio deveria perder suas características de educação propriamente humanista e ganhar conteúdos com elementos práticos. (...) Advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de “contenção das aspirações ao Ensino Superior”. (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 113).

A reedição das medidas restritivas, já no interior do regime ditatorial, também se materializava, portanto, no conceito do *ensino secundário profissionalizante e terminal*, com que se procurava abafar as insatisfações das classes estudantis, assim capacitadas antecipadamente para integrar-se ao sistema produtivo. Mas, por fim, a própria ineficácia destas medidas, perceptível pouco depois de sua homologação (CUNHA, 1982, pp. 8-11), dotava o Ensino Médio de objetivos irreconciliáveis, numa confrontação verdadeiramente esquizofrênica entre profissionalização e propedêutica.

Tão sistemática vacilação nos rumos do nível médio, ao ponto de caber-lhe bem a comparação do pêndulo, apenas ressalta e ratifica a descaracterização inquestionável deste nível, sua crônica crise de identidade. Como mostrarei adiante, mesmo os debates de data mais recente não puderam superar de todo esta descaracterização, permanecendo o Ensino Médio confuso quanto aos seus propósitos. O peso atribuído, nos anos 1990, à

idéia de avaliar, manifesta em instrumentos como o ENEM e o Provão⁹ veio como reforço legitimador do próprio exame Vestibular, então harmonizado às políticas oficiais – cujo preceito liberal, à sombra de governos recentes como o de Margareth Thatcher, entendia a avaliação centralizada como valioso mecanismo social¹⁰. As linhas mestras do Vestibular consolidaram-se ao longo dessas décadas, permanecendo relativamente inalteradas de lá para hoje. O que não implica dizer sossego e concordância, porque medidas como a introdução do princípio de seleção beneficiada segundo o critério de cotas sócio-raciais, adotado pela primeira vez em 2001, na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), têm desde então provocado acaloradas dissensões quanto à sua conveniência e legitimidade, com reflexos sobre todos os setores do ensino, até mesmo nos Pré-vestibulares (como ilustram NEVEZ & LIMA, 2007, e também alguns depoimentos repletos de ressalvas que colhi em minha pesquisa de campo). Até agora, a seleção beneficiada por cotas tem, em geral, assumido papel complementar: no Vestibular das Universidades Federais pernambucanas funciona com vantagem apenas para os alunos da rede pública de ensino, tidos como socioeconomicamente desfavorecidos, a quem se bonifica com um acréscimo de 10% na nota obtida na segunda fase do Vestibular. Na seleção da Universidade de Pernambuco (UPE), 20% das vagas de todos os cursos são reservadas a estudantes oriundos dessa mesma rede de ensino.

Autoras como Kuenzer (1988 e 2007) e Pereira & Teixeira (2003) referendam as conclusões de Cunha, de Guimarães e de Marcílio e dos outros. Acácia Kuenzer defende, contudo, que a fragilidade deste nível de ensino não corresponde à errância esquizofrênica da oscilação, mas à *dualidade estrutural* com que ele manifesta a cisma arraigada na sociedade brasileira: de um lado um estudo terminal, aligeirado, dedicado meramente à capacitação prática para a atividade laboral, reservado à classe trabalhadora; do outro, a instrução de viés teórico, nobilitada pela tradição, clássica, humanística, que visa a conservar as elites nos postos elevados da República. Tentativas homogeneizadoras, como a do próprio Regime Militar, podem apenas fracassar, já que ingenuamente acreditam solucionar na Escola um conflito que a precede e ultrapassa, por ser inerente ao desenvolvimento capitalista e à desigualdade que habita a raiz da

⁹ Sistemas de avaliação do Ensino Médio e Superior, respectivamente. Paulo Ghiraldelli Jr. não os vê com os mesmos olhos, considerando que, enquanto o ENEM traz em seu bojo propostas inovadoras e progressistas, o Provão tem por meta *ranquear* as universidades, para melhor identificação, por parte do público, daquelas de maior capacidade e prestígio. (GHIRALDELLI JR., 2008, pp. 203-204).

¹⁰ Aspecto ressaltado até mesmo por seus defensores, como CHUBB & MOE (1992).

sociedade brasileira. A dualidade e a ausência de um projeto único para o nível secundário, “o impedimento do acesso ao saber enquanto totalidade” são “uma estratégia” (KUENZER, 1988, p. 36). Como alternativa, a pesquisadora propõe, sob a inspiração gramsciana (GRAMSCI, 1989), um Ensino Médio único e universalizado, politécnico, harmonizado, sim, com o mundo do trabalho, não pela orientação instrumental, mas pelo reconhecimento de que somente o domínio dos conteúdos científicos, sociais e artísticos gerados nas relações sociais asseguram a participação consciente e ativa na produção material da vida (KUENZER, 1988 e 2007).

O Ensino Médio, portanto, não pôde ainda exibir “uma cara”, um propósito que o distinga e consolide. As legislações, naturalmente, ensaiam fazê-lo, e a lei que correntemente vigora (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9394, promulgada em 10 de dezembro de 1996) não deixa de adjudicar-lhe princípios. Para a educação nacional, em seu artigo segundo, confia-lhe o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, termos um tanto vagos, cumpre advertir, e que podem agasalhar com facilidade leituras antagônicas, mas que talvez estejam adequados aos compromissos abrangentes de uma lei. Nas cláusulas dedicadas ao Ensino Médio, a linguagem que veicula as normas adquire maior precisão:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (Brasil, lei n. 9394, de 20/12/96, citada em BRZEZINSKI, 2003, p. 254).

O exame dos parágrafos permite reconhecer sinceros avanços na promulgação da lei: explicita-se o compromisso com “o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, paralelamente à “compreensão dos fundamentos científico-

tecnológicos dos processos produtivos” e o imprescindível cotejamento da “teoria com a prática”, princípios orientadores da prática educativa por que lutam todas as vertentes críticas do pensamento pedagógico. Por outro lado, os itens I e II do artigo citado parecem refrescar a velha dualidade a que eu e os autores citados temos aludido. Um fala do “aprofundamento” da aprendizagem para o “prosseguimento dos estudos”, enquanto o outro normatiza a “preparação básica para o trabalho”, advogando claramente o apartamento destes caminhos, sem firmar em que bases estas alternativas devem coexistir. Nada disto se assemelha à concepção de politecnia defendida por autores como Kuenzer (1988 e 2007) e Gramsci (1989). Zibas (2005), analisando a reforma do Ensino Médio realizada nos anos 1990, embora parabeneze a ampliação das vagas (informando que, em 2003, já eram mais de 9 milhões os matriculados neste nível), reitera as críticas aos “conteúdos enciclopédicos e descontextualizados”, aos currículos afastados da cultura juvenil e à submissão passiva à racionalidade econômica vigente. Se atentarmos, ainda, para o comentário de Paulo Ghiraldelli Jr. de que “tal Lei [9394/96] saiu do trâmite de um Parlamento mais conservador que o que elaborou a Constituição de 1988” (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 171), resplandece evidente a imprecisão dedutível dos seus capítulos.

A versão (do que seria a LDB) que vinha sendo defendida, desde o processo constituinte/88, trazia no seu bojo a concepção de politecnia, o que foi distorcido ao longo do processo de tramitação da lei, por meio das diversas versões no período de oito anos. (...) Na realidade, não existia no debate daquele momento uma clareza total com relação ao grau e à forma de interação entre as duas perspectivas (profissionalizante e de formação geral) e sua concretização com vistas a uma melhor qualidade de vida para nosso jovem e para a sociedade onde se integram. Persiste a ausência de uma construção teórica mais definidora, questão que vem sendo trabalhada pela academia e por alguns movimentos sociais (PEREIRA & TEIXEIRA, 2003, p. 94).

É este Ensino Médio, então, que, em suas deficiências, não pôde até agora se consolidar como momento fundamental da escolarização, abrindo, com esta lacuna, o espaço para segmentos complementares, que se capacitam a suprir o que lhe falta em aproveitamento e em sentido. É justamente por ele ser falto, há décadas debater-se em crise de identidade, por deixar de franquear ao jovem a solidez de uma formação efetiva, que passa a fazer sentido revisar, em outros estabelecimentos, as mesmas disciplinas e currículos que “supostamente” já se estudou (apenas em tese), atribuindo-

se ao Vestibular uma aura redentora, legítima barreira a afastar das carreiras superiores todas as incompetências e ignorâncias que a Escola não foi capaz de remediar. Pousando os olhos sobre a outra face do prisma, o propalado rigor do Vestibular termina por relativizar e secundarizar o fracasso do Ensino Médio, já que por sua intervenção os “maus rebentos” da Educação Básica vêm frustrados seus planos de ascender às carreiras respeitáveis – como se se tratara de um fiscal ou corregedor da escolarização nacional. Surreal processo, quase como se disséssemos: “não faz mal que os alunos saiam do Ensino Médio alienados, sem aprender, afinal há o Vestibular a garantir que só os melhores ingressem na Universidade”. Os cursos pré-vestibulares participam, naturalmente, desta associação. Não admira, assim, que as propostas de acesso não seletivo à Universidade, ou mesmo as de seleção segundo outros critérios, como o sorteio, aventada por Rubem Alves (2000), recebam opróbrio e soem escandalosas, já que permitiriam que “qualquer um que saísse do Ensino Médio entrasse na faculdade”, como advertiu um professor de cursinho entrevistado. Já que a freqüentação e a conclusão do Ensino Médio não significa nada, já que a “ficha dezenove” se tornou um papel que pouco importa, “qualquer um” que termine aquelas séries de jeito nenhum estará autorizado a reclamar sem obstáculo o acesso ao ensino universitário. A segregação que o Ensino Médio – descaracterizado e inepto, como é – não faz, fá-la o Vestibular. E os cursos pré-vestibulares serão, pois, os beneficiários diretos desta descaracterização e inépcia, e a relação que se estabelece entre eles é de *complementaridade*: exige a sociedade – diante da função que o conhecimento desempenha para nós – que o Ensino Médio prepare seus freqüentadores para o Vestibular, e o Ensino Médio, incapaz de cumprir a contento mesmo esta função (e muitas outras), delega parte de sua incumbência a seus suplementos privados, os Pré-vestibulares.

E eles, por sua vez, crescem e se multiplicam sob solos tão férteis. O modo como crescem está evidente, porque são tantos e existem em todas as cidades, e a mesma expansão do Ensino Médio vem servir-lhe de alimento e sustentáculo. Paulo Ghiraldelli, analisando o Plano Nacional de Educação de 1998, conta-nos que, em 1997, pouco mais de 30% da população entre 15 e 17 anos freqüentava-o, não exatamente por insuficiência de vagas, mas pelos desestímulos e deficiências do Ensino Fundamental, que promovia repetências e abandonos, neste nível e naquele. Os números, embora

modestos na comparação com outros países¹¹, indicavam no entanto *enorme avanço em comparação com fins dos anos 1980*. Operava no nível médio forte seletividade interna: “os alunos estariam chegando a tal etapa cada dia em maior número, mas a saída é que se constituiria em um problema”, pois, no intervalo 1991-94, apenas 43,8% dos iniciantes o concluíram – cerca de 18% da população total na faixa etária 15-17 anos. Destaca ainda, como razão fundada nestes números, a “falta de objetivos mais determinados a serem alcançados em cada fase final das etapas do ensino” (GHIRALDELLI JR., 2008, pp. 199-200). O total de matrículas tem-se mantido, ao longo da presente década, no patamar de 8 milhões, com leve oscilação nos gráficos¹².

O modo como se multiplicam os cursinhos está na variedade das suas ramificações. Este título de cursos pré-vestibulares oculta, em verdade, distinções internas, que se têm consolidado já há algumas décadas, paralelamente à trajetória deste ramo de ensino. Fez-me a gentileza de contar um pouco da história um professor pernambucano, por muitos anos atuante nos maiores cursinhos locais, para quem o estopim do processo reside na expansão da rede pública de ensino:

Os cursinhos, na minha memória, começam [em Recife] no ano de 1965. À medida que crescem as escolas públicas, há uma certa procura pelas escolas particulares, porque o pessoal de classe média que estudava nas escolas públicas como o Instituto Pernambucano, o Instituto de Educação, esse pessoal de repente viu os pobres chegando para a aula, para estudar com eles, e eles começaram a se sentir mal, desconfortáveis, e foram para as escolas particulares.

Entrevista concedida por professor universitário de História, durante muitos anos atuante no setor dos Pré-vestibulares

Colégios particulares, muitos deles católicos, anteriores a todos os cursinhos. Segundo o professor, o engrossar deste movimento de migração das classes médias para os colégios particulares acarretou certa segregação entre eles, fazendo de uns militantes da educação de meta formadora (com leve inspiração da Teologia da Libertação) e de outros institutos propedêuticos ao ingresso nas universidades. Foi nestes últimos que “alguns professores resolveram criar uma área de ensino livre, somente pra preparar

¹¹ “Em países desenvolvidos como a Inglaterra ou a França”, escreve Maria Marcílio, “cerca de 80% da mesma população freqüenta escola de nível secundário. Na Argentina e no Chile, 75% da população de 15 a 17 anos está no Ensino Médio. (MARCÍLIO, 2005, p. 396).

¹² O total exato de matrículas em 2007, segundo o MEC, foi de 8.369.369. Em 2008, sofreu ligeiro decréscimo, atingindo o total de 8.366.100. Dados extraídos de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>.

para o Vestibular, independente do colégio”, unindo-se em cooperativas por volta de 1966, 1967, conciliando suas atividades no ensino regular com o interesse empresarial da iniciativa Pré-vestibular. Estas iniciativas constituíram o embrião de grandes colégios da cidade, porque, a partir do Pré-vestibular, expandiram-se para o ensino regular, não raro sofrendo dissensões internas e dividindo-se em dois ou mais.

O movimento, portanto, se dá em duas instâncias: o tradicional colégio de que emergem alguns professores, a fim de inaugurar cursos pré-vestibulares e, mais tarde, a transformação destes mesmos cursinhos, ampliados, em *Colégio e Cursos*, praticando a dupla tarefa de educar e de treinar para o Vestibular. Para o professor, esta trajetória sinuosa deu à concepção de ensino enquanto treinamento para o Vestibular enorme espaço na educação regular. Ainda segundo o professor entrevistado, já na 8ª série, nestes colégios, o Vestibular tornava-se preocupação constante, “todas as provas eram de múltiplas escolhas” e “hoje, ainda, quem define o tipo de aluno que entra na universidade é o cursinho”. Os estabelecimentos que seguiram estes caminhos economicamente interessantes foram os mais prósperos, enquanto a maior parte dos tradicionais colégios católicos faliram. A própria multiplicação das faculdades, fomentada no Regime Militar, fazia crescer a demanda, e “os cursinhos começaram a se apresentar como o caminho, (...) [no discurso deles] você tem que ter o treinamento específico. Foi a época da influência do educador Skinner, das múltiplas escolhas”, arrazoou o professor. Desdobramentos posteriores fizeram com que, dentro do espaço dos Colégio e Cursos, certos professores se popularizassem por suas competências, fossem elas docentes, fossem inter-pessoais, de modo a que alguns sentissem confiança para renunciar aos vínculos empregatícios com aqueles estabelecimentos consolidados e lançassem suas disciplinas em *matérias isoladas*¹³, com os quais prometiam maior aprofundamento dos conteúdos e mais sólida aprendizagem. Passavam a trabalhar por sua conta e risco, apoiados na fama de bons professores que tivessem conquistado. Geralmente o desligamento do colégio acontecia aos poucos, com redução de carga-horária e de turmas, para só posteriormente se dar por completo. Boa parte dos docentes

¹³ “Matérias isoladas” é o nome dado ao serviço contratado individualmente pelos vestibulandos, consistindo em cursos ministrados geralmente por um professor autônomo, ou duplas ou trios de professores, compartimentados por disciplinas. Neste regime, o professor desvincula-se por completo de quaisquer estabelecimentos de ensino, atuando por conta e risco, associando-se, no máximo, em cooperativas de professores, que compartilham um edifício comum e repartem as despesas de manutenção. O aluno, em lugar de contratar um curso-pacote com todas as disciplinas do Vestibular, contrata-as individualmente, optando por aquelas em que se julga menos capacitado, ou considera de maior peso no processo seletivo.

participantes da pesquisa, continua o professor entrevistado, seguiram esta trajetória, no que raramente se disseram arrependidos. Por fim, mais recentemente ainda, têm surgido na cidade *cursos de matérias isoladas*, híbridos dos colégios e das matérias isoladas, nos quais, embora permaneça a idéia de que cada disciplina é oferecida individualmente, à escolha do aluno, o estabelecimento possui chefia e direção centralizadas, a quem os docentes necessitam se reportar.

Assim, compactuando silenciosamente com estas condições, os Pré-vestibulares substituem as razões tradicionais e desgastadas pelas quais se concebe e pratica o ensino, e propiciam exatamente o que são contratados para fazer: ensinam o que aprova, mobilizam todos os expedientes ao seu alcance para fazer penetrar nos cérebros juvenis os conteúdos das enciclopédias, desde a geografia da Malásia até a composição dos aldeídos, uniformemente, unilateralmente, sem dedicar muitos pensamentos a estas preocupações que tantas vezes perturbam a paz e o sono dos pedagogos. Trata-se, como disse, de situação já estabilizada, perfeitamente admissível para o comum das pessoas.

O objeto de pesquisa: a prática docente nos cursos pré-vestibulares

De vez que fica demonstrado, com fundamento em vária e qualificada literatura, que o Vestibular não flutua disparatado no cenário educacional, mas associa-se com vigorosos liames à escolarização regular e aos seus problemas, decorre prontamente que os cursinhos – e os professores dos cursinhos – se acham também enredados no mesmo entrecruzamento destas teias. Se a coleção das deficiências da Escola abre espaço para que o Vestibular tenda a ascender à condição de provedor de sentido e objetivo para o Ensino Médio, deve residir também nestas imperfeições – podemos tomá-lo por hipótese – que os cursinhos se convertam em interessante *locus* de profissionalização e de prática docente.

Que tipo de problemas, então, envolvem a atividade docente neles, nos cursinhos? Raras, até onde pude descobrir, têm sido as pesquisas acerca do universo do Pré-vestibular, e inexistentes as que abordam a atividade do professor nesses ambientes. Neste trabalho, portanto, é saliente uma *dimensão exploratória*. Quem é esse professor? O que ensina e como o ensina? O que caracteriza sua prática docente? O que é e o que

importa, para ele, o saber? Até que ponto suas aulas reverberam suas concepções ou, ao contrário, manifestam sua sujeição e conformidade às metas preparatórias em que estaria imerso? E quanto à sua formação? Ou, noutro plano, à construção dos seus “saberes docentes”, frutos do exercício profissional? A prática de ensino (o planejamento, o trato dos conteúdos, as estratégias de ensino, a relação do professor com os alunos e com o estabelecimento de ensino, as instâncias avaliativas, o emprego de recursos didático-tecnológicos, entre outros elementos), ao lado destas questões constituintes, compõem o núcleo de nosso objeto.

Discute-se há bastantes anos a crise com que se depara a profissão docente. Parece assentir a literatura pedagógica em que o professor perdeu muito do prestígio de que gozava e tem visto, no rápido intervalo de poucas décadas, os predicados do seu trabalho se abastardarem, atrofiando-se em exercícios triviais cuja concepção, adoção e ordenação já não lhe cabem. Sua caracterização predominante, na atualidade, é a de técnico e executor, não de intelectual responsável por papel estratégico na dinâmica da cultura. Vozes de peso têm-se insurgido contra esta condição de “absolutismo das técnicas”, na expressão do pensador Milton Santos. Esta mesma heteronomia, a subordinação da docência à concepção instrumental, causava-lhe grande cuidado:

(...) O nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se re-educam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação (...). Do outro lado, fica a ameaça do divórcio entre a função de ensinar e o papel do intelectual. (SANTOS, 1998, p. 3).

E renova os exemplos em que “continua-se sendo professor, mas renuncia-se a ser intelectual” (Ibidem, p. 6), pintando em cores sombrias, mas não sem esperança, a condição docente na época presente. Trabalhos como o de Silke Weber (1996) e o organizado por Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) chegam a conclusões semelhantes, ilustrando com exemplos a precariedade a que tem estado submetido o profissional professor, ministrando aulas em classes superlotadas, ameaçados por cenários de insegurança empregatícia (NACARATO, VARANI & CARVALHO, 1998), enfrentando longas jornadas, percebendo sua formação perder em reflexividade e acrescentar-se em tecnicismo (MATOS, 1998), sem reconhecimento da importância de

seus saberes específicos (FIORENTINI, SOUZA JR. & MELO, 1998) e, por conta destes e de outros vilipêndios, demonstrando frustração e abatimento (DICKEL, 1998). Identificando tantas infrações, a literatura vem reafirmando a necessária participação do professor na transformação da realidade escolar e social, a fim de construí-las mais justas e democráticas, e constatando a inegável pauperização de sua condição de intelectual, de investigador e de profissional autônomo.

A tendência não se confina às nossas fronteiras: Nóvoa (1992) examina seus alicerces na história e no presente de Portugal, e Pereira & Martins (2002) evocam estudiosos estrangeiros, como Villa, cujos escritos se dedicam ao mesmo fenômeno na Espanha. No Brasil, a análise da questão já conta várias décadas, remontando às reformas introduzidas pelo Regime Militar, em que a educação foi finalmente submetida às diretrizes da racionalidade técnica e administrativa (CUNHA & GÓES, 1985). No início dos anos 1980, Brandão (1983) congregava intelectuais respeitados como Marilena Chauí, Paulo Freire, Rubem Alves e ele próprio, a fim de debater a propalada “morte do educador”, quando se teceram lúcidas e penetrantes análises acerca da fragmentação e da degradação da função docente, de sua desintelectualização e despolitização, do aligeiramento de sua formação e das forças sociais a quem interessavam estas mudanças. Aparentemente, aquilo que denunciavam estes pensadores há 30 anos não dá sinais de ter mais recentemente enveredado por outros rumos. Propondo condensar os escritos pedagógicos de mais próxima data acerca dos problemas do exercício e da identidade docente, Pereira & Martins (2002, pp. 113-114) informam que a súmula das pesquisas “voltadas para a prática docente [vêm] constatando a existência de uma crise generalizada” do papel escolar, o que amedronta professores com o perigo da “extinção da profissão ou o receio do desvio de sua natureza, de seus verdadeiros fins e objetivos”. “Os governantes”, concluem, “vêm, gradativamente, suprimindo seu poder de decisão e sua autonomia”, tudo para “reduzi-lo a uma situação de proletarização” (Ibidem, p. 114).

Os maus resultados divulgados pelo sistema escolar nos processos de avaliação de rede da Educação Básica aplicados pelo Governo Federal (SAEB) divulgam com amplificação estas notícias, por sua vez publicadas com alarde pelos órgãos de imprensa, generalizando o mal-estar acerca dos resultados da escolarização e, por conseguinte, acerca da condição do professor; sobre ele recai grande fração da responsabilidade pelos baixos índices nas avaliações. Como indica a tabela abaixo, o

percentual de acertos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁴, entre os anos de 2003 e 2007, patina em insatisfatórios patamares:

Tabela 1: ENEM: médias percentuais nacionais 2003-2007					
Ano	2003	2004	2005	2006	2007
Prova objetiva	49,55	45,58	39,41	36,90	51,52
Redação	55,36	48,95	55,96	52,08	55,99

Fonte: www.globo.com/noticias/Vestibular - acessado em 28/02/2009.

Calcula-se de imediato que as médias jamais atingem 60% de acertos (a maior média é 55,99, da redação, em 2007), caindo, em alguns momentos (como os resultados da prova objetiva de 2005 [39,41] e 2006 [36,90]), a patamares abaixo dos 40%. Situação que, a confiarmos na validade deste instrumento de avaliação (o qual está longe de ser unânime), já foi mais calamitosa: em 1997, somente 26% dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e 5% dos do segundo ano obtiveram o aproveitamento esperado em matemática e português, respectivamente (MARCÍLIO, 2005, p. 402). O MEC tem insistido em explicar que as notas não são comparáveis de ano para ano, dadas as alterações na metodologia, o que não autoriza a construção de séries históricas, mas o próprio valor isolado das notas decepciona, e é este o sentimento que os jornais popularizam.

É claro que tão ruins resultados lançam ainda mais sombras sobre o trabalho do professor, que, embora não exclusivamente, passa também ter sua competência questionada constrangedoramente pelos algarismos de uma medição objetiva. Em que medida, perguntam-se todos, o professor é responsável por estas nefastas estatísticas? Se, de fato, a docência tem sido esfacelada e desqualificada, e isto desde muitos anos, a

¹⁴ Convém anotar que o Enem não almeja auferir a assimilação dos conteúdos curriculares do Ensino Médio, mas “as estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento. (...) Enquanto os Vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o Enem coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que, mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los”. Friso, contudo, que não obstante estas disparidades, muitas universidades admitem a integração da nota do Enem como fração da nota final do Vestibular. Citação extraída de www.enem.inep.gov.br, acesso realizado em 19/01/2009.

lógica obriga a concluir que a baixa aprendizagem dos alunos decorre da capacidade apenas limitada para ensinar, de estarem os mestres mal formados, desestimulados, desacreditados como intelectuais, sem espaço para decisão e autonomia. Falam-se dos salários, das condições materiais, das formações inicial e continuada, da dedicação exclusiva à prática docente e às questões do ensino – mas quais, de fato, são os aspectos problemáticos do trabalho docente? E, mais importante, quais as efetivas conseqüências disto, tanto para o ensino quanto para a vida dos professores? Em termos mais gerais, a própria marca dos tempos atuais, lançando novas e novas exigências sobre a escola, faz duvidar da capacidade de adaptação e resposta do professorado. José Carlos Libâneo, em capítulo em que se pergunta sobre o fim da profissão docente, introduz seu discurso pintando o quadro das suas inquietações:

Têm sido freqüentes as afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade. (...) Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores.(...) Será assim? (LIBÂNEO, 2000, p. 13).

A própria estrutura tecnológica, por causa das inovações com que pretende seduzir a todos, transmuda-se em outra ameaça à exclusividade do trabalho docente. E nem cessam aqui os perigos: Libâneo alude a todo o retrocesso promovido pelas influências neoliberais, especialmente nos anos 1990, em que se procurou alinhar e subordinar as funções educacionais aos interesses empresariais e corporativos, procedendo-se ao aligeiramento das formações e à mutilação da dimensão cultural e criadora da educação, adulterando-se a noção de educação de direito para serviço (LIBÂNEO, 2000, pp. 16-18).

Contudo, ao lado destes esforços para a caracterização da crise, em meio à literatura pedagógica têm-se aplicado pesquisadores e pensadores na proposição de alternativas para a melhora, abrangendo tanto iniciativas que cabem ao Estado quanto a outras que cabem ao professorado. São bem conhecidas as “exigências” com que Paulo Freire encarrega a atividade do ensino, lição em que o grande educador empreende resgatar as dimensões ética crítica, estética e afetiva, entre outras, da docência (FREIRE, 1996). Freire adota o pressuposto de que os professores não existem determinados, embora o meio possa com sua força condicioná-los, incidindo sobre eles,

solicitando-lhes a adesão. E justamente porque não são determinados a presente condição desfavorável ao exercício docente é histórica e circunstancial, é passível de reversão. Por isso postula a renovação da educação, pela observância aos “saberes necessários à prática do ensino”. A “rigorosidade metódica”, o “respeito aos saberes dos educandos”, a “críticidade”, a “corporeificação das palavras pelo exemplo” e a “consciência do inacabamento” são alguns desses mandamentos, os quais Freire não impõe como normas, antes os apresenta como desafios:

*É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22).*

Abolir o “paradigma bancário” é o primeiro passo, depois do qual se seguem tantos outros, verdadeiras “exigências”. O formador também se forma, e o formado é simultaneamente agente formador. Não significa esta fonte múltipla de aprendizagem que o ensino deve transformar-se em procedimento espontâneo, mera reunião de inteligências, senão que “estas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (...) Não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Ibidem, pp. 26-27). É esta rigorosidade, aliada ao afeto, que permite a superação (“e não ruptura”, frisa o autor) do que Freire denomina “curiosidade ingênua”: em outras palavras, a curiosidade metódica ou epistemológica é a mesma curiosidade ingênua, mas que finalmente se imbuíu de visão crítica e se debruça sobre os objetos cognoscíveis e se aproxima deles rearmada, aperfeiçoada. “Muda de qualidade, mas não muda de essência”, resume Freire (1996, p. 31). São estes alguns dos saberes que podem recuperar o status efetivamente formador do docente, não apenas pela sua aplicação, mas pela adoção de seus princípios na lida cotidiana, pela reassunção da incumbência humanizadora de que se investe o professor, e cuja eliminação, como a história brasileira demonstra, aniquila-o enquanto protagonista social e mesmo pedagógico.

Paulo Freire, na insistência acerca destes princípios, é ladeado por outros autores. Líliliana Pereira e Zildete Martins listam, com base nas pesquisas de Fernando Gil Villa, diversos tópicos merecedores de cuidado na profissão docente, que forcejam por se

fazerem predominantes, e que se incluem: a preocupação do “como” ensinar, em lugar de “o quê”, “substituindo o fundamental (os conteúdos) pelos acessórios (os procedimentos e as técnicas)”;

o súbito incremento no número de professores, o que não se acompanhou da conservação dos padrões de exigência na seleção e formação;

a “falta de clareza do papel da Escola no projeto da sociedade”, que indiquei no caso brasileiro e que as autoras encontraram ainda em outras nações;

e “a insistência no recurso à inteligência e à autonomia dos alunos, que modifica a noção do respeito devido ao professor, à disciplina, ao trabalho, à influência educacional e à autoridade” (PEREIRA & MARTINS, 2002, p. 116).

Mais adiante, julgam as autoras um “avanço e retrocesso, ao mesmo tempo” o aumento do público a ser escolarizado¹⁵: avanço pelo motivo óbvio de que maior parcela da população passa a participar dos processos escolares, mas retrocesso porque o incremento se teria dado de forma acidentada, sem a devida correspondência orçamentária e sem “a capacidade de absorção da mão-de-obra ‘educada’ pelo mercado de trabalho” (Ibidem, p. 118).

A soma destes fatores de ordem exterior com aqueles próprios da docência faz com que prevaleça, então, entre os professores:

*Uma sensação de ambigüidade e de impotência, principalmente com o aumento do descontentamento no que diz respeito à qualidade e às condições de trabalho dos professores e o ajuste entre oferta e procura no mercado trabalhista de ensino. O mal-estar indefinido e a crise de identidade latente que prevalece entre os membros do setor e **a ruptura do consenso social sobre as funções da Escola e o papel do professor** também contribuem para acentuar esse sentimento (PEREIRA & MARTINS, 2000, p. 117 – grifo feito por mim).*

Que tipo de desdobramentos estas contingências acarretam? A literatura pedagógica e mesmo a legislação em vigor têm reiteradamente proposto novas diretrizes para a formação e valorização docente, reiterando aquelas de Freire e anunciando outras, recomendando itens como o investimento na formação inicial e continuada para a docência (relação tempo/profundidade), recuperação dos salários e das condições materiais de trabalho, valorização das capacidades crítico-reflexivas, desenvolvimento de novas estratégias de ensino, familiarização com as novas tecnologias, admissão da

¹⁵ Dados do Ministério da Educação indicam que, em 2008, 53,2 milhões de jovens se matricularam nas séries da Educação Básica – mais de 86% deles na rede pública. Como apontei anteriormente, mais de 8,3 milhões estão no Ensino Médio. Em Pernambuco, 439 mil jovens cursavam o Ensino Médio; em 2007, pouco mais de 114 mil em seu último ano, às vésperas do Vestibular. Dados extraídos de www.inep.gov.br e www.noticias.terra.com.br/educação - acesso em 28/02/2009.

dimensão afetiva da atividade docente, entre outras (FIORENTINI, SOUZA Jr. & MELO, 1998; LIBÂNEO, 2000; PEREIRA & MARTINS, 2002; BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006; SEVERINO, 2003). Todavia, de vez que algumas destas propostas já datam de trinta anos, parece haver espaço para suspeitar se parte do professorado, desenganado quanto à realização e concretude delas, não tem considerado os cursinhos Pré-vestibulares como espaço alternativo de profissionalização. Afinal, é neles onde muitas das inquietudes das salas de aula se tornam solucionáveis – menores jornadas de trabalho (em alguns casos), relativa autonomia e controle sobre o próprio trabalho, menos desgastante no que concerne à relação professor-alunos, muitíssimo mais elevada remuneração, motivação discente facilitada pela urgência do concurso Vestibular, entre outras. A própria capilaridade e variedade das modalidades de cursinhos sediados em Recife – ramificados em Pré-vestibulares tradicionais (colégio e cursos), cursos de matérias isoladas, além de híbridos entre uns e outros (cursos de matérias isoladas) – indica, entre outras coisas, a acomodação destes setores a um êxodo consistente e considerável de professores. Os depoimentos que colhi, em especial dos profissionais que enveredaram pelo ramo das matérias isoladas, poderão esclarecer-nos sobre estes pontos. Será de grande interesse revelar o que contam os dados da observação e das entrevistas, pois, em se confirmando estas premissas, estaremos nos deparando com uma espécie de resposta de parte do professorado ao assalto mobilizado contra sua carreira. O cursinho seria um grito de repúdio ao patamar grotesco a que a docência regular decaiu. Grito problemático, sem dúvida, e de efeitos ainda não totalmente conhecidos para o papel da docência e para os processos tanto de profissionalização quanto de escolarização no nível básico.

Outra possível decorrência da legitimação dos cursinhos como espaço de profissionalização é a especificação do ensino nestes estabelecimentos. Como disse acima, a especificidade da prática docente nos cursinhos é a hipótese que alicerça este trabalho. Mas o que se pode dizer desta prática? Que princípios a orientam? Sendo os Pré-vestibulares, como a problematização desconfia, o refúgio de uma docência exaurida por uma Escola que teima em diminuí-la e castigá-la, estarão eles comprometidos com as orientações do atual pensamento pedagógico, ou nada serão além de agências reprodutoras de concepções vetustas, herbartianas, já criticadas à náusea no espaço da escolarização regular? Como o Vestibular, o conceito de saber por detrás das suas questões de múltipla escolha interferem sobre a aula, sobre o

planejamento do ensino, sobre o modo como o professor aprecia a educação? Como a concorrência entre os cursinhos e a urgência do lucro, a pressão dos alunos para a aprovação e as concepções do professor influenciam e contra-influenciam a construção do espaço da aprendizagem? Como se dá o planejamento dos cursos e das aulas? O que caracteriza a prática do ensino? É predominantemente expositiva, ou dialogal e interativa? Que trato se dá ao conteúdo? Aprofunda-se o que se ensina, preconiza-se o discernimento, perseguem-se as suas origens e significações, ou escraviza-se o ensinamento ao Vestibular, somente se trabalhando na medida estrita e instrumentalmente útil? Os alunos interagem, participam ativamente da construção do conhecimento, ou não, o mais que fazem é sentar, ouvir, anotar e absorver? Como e com que propósito se avalia a aprendizagem nos cursinhos? Ou não se avalia de todo, apenas se repete o método “objetivo” do Vestibular? Que tipo de laços se tecem entre professores e alunos? São de amizade, de distanciamento, de reciprocidade? Que análise, enfim, se pode fazer desta prática, e que interpretação? Ela, nos caracteres do dia-a-dia, atua segundo preceitos progressistas ou retrógrados, promove o pensamento crítico e autônomo ou a memorização e a mera aplicação, abre espaço ao diálogo ou ao monólogo, privilegia o afeto ou o distanciamento, ensina, enfim, tomando os temas curriculares como problemas a desafiar a inteligência ou somente desfila conteúdos em sucessão, sem que esta aprendizagem precise fazer sentido?

Como detalharei no capítulo seguinte, o caminho que pretendo trilhar para oferecer respostas, ainda que provisórias, a estas interrogações é partir da análise para chegar à síntese. Com “análise” quero dizer *admitir a prática docente como portadora de uma natureza compósita*, como o faz Maria do Céu Roldão (2007), e desmembrar seus constituintes para, tomando-os como categorias de análise, esmiúça-los e chegar à sua caracterização. Em termos mais simples, é considerar que o conceito de prática docente alude, em verdade, a uma coligação de elementos – o planejamento, o espaço da aula, as interações professor-aluno e professor-estabelecimento, e a avaliação, cada um deles subdivisível – e que a sua peculiaridade reside na forma como tais são concebidos e executados. Com “síntese”, por outro lado, refiro a interpretação que se pode extrair deste esforço de caracterização, o sentido desta peculiaridade em face das questões gerais que venho discutindo: a função da escola e do conhecimento, a crise do projeto escolar moderno, a degradação da função e da profissão docente, etc.

Objetivos geral e específicos

Assim, resumizando o universo problemático e o problema apresentados nestas páginas, esta dissertação tem em mira debruçar-se sobre um objeto claramente delimitado: a prática docente no interior dos estabelecimentos dedicados à preparação para o processo seletivo de ingresso no Ensino Superior, popularmente denominado “Pré-vestibular” ou “cursinho”. Nosso *objetivo geral*, assim, pode ser definido nos seguintes termos: caracterizar a prática docente nos cursos pré-vestibulares, identificando suas particularidades e a concepção de saber que a alicerça. Como forma de proceder a esta caracterização, parto da apreciação das seguintes dimensões: o papel do conhecimento para o homem em sociedade, a introdução da ética mercantil nos processos educacionais e teorização da prática docente, (admitindo a prática de ensino como seu momento privilegiado, esta decomposta, por sua vez, em planejamento do ensino, desenvolvimento da aula, interações professor-aluno e professor-estabelecimento e concepções e práticas avaliativas).

Como forma de alcançar este objetivo geral, traço os seguintes *objetivos específicos*:

- Apontar os fundamentos da multiplicação e prosperidade dos estabelecimentos de ensino Pré-vestibular, a partir da análise de sua inserção no cenário sócio-escolar brasileiro;
- Constituir perfil dos professores atuantes em cursos pré-vestibulares participantes da pesquisa, com base nos registros do trabalho de campo e nas análises realizadas;
- Apresentar algumas das peculiaridades dos cursinhos, entendidos enquanto espaço de profissionalização docente;
- Caracterizar os componentes da prática docente nos cursos pré-vestibulares, buscando indicar as propriedades do ensino que se pratica neles, tanto na dimensão procedimental quanto na conceitual;

- Interpretar esta caracterização da prática docente, com fundamento na problemática apresentada acerca da crise do papel da Escola e do professor na época contemporânea.

Capítulo 2

DO MARCO TEÓRICO

A elaboração do plano teórico que suporta a efetuação desta pesquisa constitui outra encruzilhada repleta de perigos, por um lado, e de oportunidades, por outro. Nas secções introdutórias do livro que escreveu sobre o “terrível século XIV”, a historiadora norte-americana Bárbara Tuchman, longe de lamentar, comemorava a constatação de que quase não existiam dissertações sobre seu protagonista, o nobre francês Enguerrand de Coucy VII. E concluía: “gosto de abrir meu próprio caminho” (TUCHMAN, 1999, p. XIV). Há algo deste espírito desbravador e aventureiro aqui, e igualmente me satisfaz saber que adentro assunto em grande medida novo, para o qual há modesta chance de “abrir meu próprio caminho”. O tema dos cursos pré-vestibulares jaz intocado pela pesquisa educacional – a prática docente em seu interior, então, nem se fala. Nada relevante foi encontrado na prospecção bibliográfica que empreendi, durante ou depois dos trabalhos de campo, e mesmo que porventura algum texto me sobrevenha no futuro, não é provável que seja produção de ampla circulação e notoriedade. Não se descobrem com facilidade trabalhos sobre os cursinhos nas livrarias, nem nos catálogos das bibliotecas, nem pelas páginas da internet. Ninguém, ou pelo menos quase ninguém reflete e escreve sobre eles – o que é espantoso, perante os tantos milhares, acaso milhões de brasileiros que os freqüentam país a fora. Qual é o motivo deste “dar de ombros” da investigação social e pedagógica? Se o ofício das ciências humanas e sociais é debruçar-se sobre os assuntos que inquietam o corpo social, eis uma lacuna inquestionável.

Participar do esforço para o preenchimento desta lacuna, este é o perigo e a oportunidade de que falava. A ausência de monografias predecessoras, recomendando caminhos, certamente será sentida no trabalho de um pesquisador-aprendiz, mas simultaneamente lhe proporcionará a chance de ensaiar alguma originalidade. E isto porque o referencial teórico em que me hei de pautar, não existindo confeccionado, se haverá de forjar com o auxílio de pesquisas adjacentes, ocupadas de assuntos correlatos

como a mercantilização do ensino ou a prática docente em outros territórios, pensando o cenário novo a partir das pegadas que deixaram os antecessores. Seu sentido está claro: não sendo o caso de amontoar citações, a teoria vem aqui estruturar as questões orientadoras, apontar o caminho com que se pode abordar o problema, transformar, enfim, o próprio tema da docência nos Pré-vestibulares em um problema. Não creia o leitor que sua edificação precedeu em absoluto o trabalho de campo, que nasceu somente na consulta aos compêndios. Ao contrário, o que passo a apresentar é fruto de sucessivas reelaborações, sob o constante desafio das revelações do espaço empírico, reflexões feitas, desfeitas e refeitas no intervalo destes dois anos, e que mesmo agora não pretendo admitir como definitivas.

Nas páginas seguintes, então, exponho o desenho teórico fundado no qual analiso e interpreto a problemática dos cursos pré-vestibulares e da prática docente no interior deles, revelando no que o meu diálogo com os diversos autores veio a frutificar. No primeiro segmento procuro apresentar algumas das concepções de conhecimento e educação predominantes no presente, partindo das que mais solidamente almejam preservar a tradição clássica para chegar àquelas que entendem o saber como formalismo e credencial. Em seguida, reflito sobre a introdução das perspectivas mercantis no universo da educação, dando voz tanto a autores que a defendem como aos que a combatem. Finalmente, voltando-me para as questões da docência, debato a condição do professor, conceituo a prática docente e suas instâncias.

O papel do conhecimento para a vida do homem em sociedade

Interrogar o sentido e o propósito da educação na caminhada da humanidade está entre os exercícios intelectuais mais apaixonantes que se pode empreender. Fazê-lo equivale a devassar a própria condição humana através da história, apreciando por meio de que impressionantes mecanismos ele foi capaz de resgatar-se da determinação animal e instituir a cultura, o Estado, a civilização; é ponderar nos intermináveis milênios que transcorreram desde que as ramificações da espécie dos *australopitecos* conquistaram a posição ereta, nisto se distinguindo dos demais primatas, capacitando-se assim a devassar com o olhar os territórios do derredor, ao mesmo tempo em que desobrigavam

as mãos da tarefa da locomoção, aplicando-as a mais prósperos exercícios como lascar pedras e edificar abrigos. Esta é a aurora de uma nova participação na natureza, o avanço da condição subordinada para a de interventor, a introdução da própria possibilidade da cultura. Pois, repare o leitor, afiar pedras, arranjar paus e folhas para abrigar-se e caçar animais não são habilidades inatas em nós, senão que urge *aprender*; não ensiná-las à juventude faria perigar o bando e a espécie. Mesmo sem o apoio de vestígios materiais, por causa dos milhões de anos que passaram, fica razoável presumir a necessidade de alguma atividade educativa, naquilo que ela pode ter de mais rudimentar, mera imitação de um gestual corriqueiro, porém vital. Esta hipótese se fortifica nos traços deixados por hominídeos posteriores, como os do ramo *pitecantropos*, os quais não só colhiam e caçavam, mas manipulavam também o fogo, – tecnologia de importância tão fundamental que dispensa retóricas, – e o *Homem de Neandertal*, espécie já contemporânea dos primórdios da nossa, praticante de rituais funerários cuja transmissão infundia à educação certo caráter simbólico, extrapolando as necessidades urgentes da sobrevivência, e portadora de armas elaboradas (CAMBI, 1999, pp. 57-58).

Se para todas essas criaturas se pode arrazoar e deduzir a presença de primitivos processos instrutivos, basta que passemos a perscrutar o *Homo Sapiens* para que todas as suspeitas se corroborem, e a função educativa evidencie-se como inescapável àquilo que nós, como espécie, somos. “O *Homo Sapiens*”, afirma o dr. Franco Cambi, “possui linguagem, elabora múltiplas técnicas, educa os seus ‘filhotes’, vive da caça, é nômade, é ‘artista’”, cultua, crê, raciocina a partir do concreto, de modo “pré-lógico, intuitivo e não-argumentativo”. E complementa: “já nesta fase [paleolítica], a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura” (1999, p. 58). A cultura primitiva já atribui à educação um papel comunal determinante, tanto para as ocupações materiais quanto para as imateriais, e consagra à preservação dos conhecimentos, mormente pela via da imitação, períodos específicos. O Neolítico, iniciado pela introdução da agricultura, experimentou o arraigamento destas disposições, em que se fixavam laços mais complexos (como a divisão do trabalho e da aprendizagem por gênero, a própria instituição e limitação da família, a definição de papéis sexuais, entre

outros). A emergência das civilizações hidráulicas¹⁶ (Egito, Mesopotâmia, Índia, China) terminou por asseverar a prática educativa como *fundamental à manutenção harmônica da sociedade*, conservando os mesmos propósitos das épocas remotas (a preservação de técnicas) e revestindo-se de novos, como a transmissão da linguagem escrita, além da observância às segmentações sociais – a fim de conservar aquela mesma harmonia. O historiador italiano Federico Arborio Mella conta-nos as circunstâncias em que a escrita se convertera em instrumento imprescindível à sustentação de um grupamento complexo:

Para tornar possível a inundação fertilizante, os antiqüíssimos sumérios, entre outras coisas, precisavam mesmo desempenhar os diferentes papéis de engenheiros, técnicos em hidráulica, astrônomos e, para estas numerosas e díspares necessidades, concluíram ser indispensável dispor de algum tipo de escrita, a qual, como os hieróglifos egípcios, é considerada a mais antiga do mundo (MELLA, sem data, p. 74).

Neste momento, em algumas partes, a necessidade educacional se institucionaliza “num local destinado a transmitir a tradição na sua articulação de saberes diversos: a escola” (CAMBI, 1999, p. 61). Mella observa que tais escolas inaugurais, na Suméria do terceiro milênio antes de Cristo denominadas “Casas das Tábuas”, situavam-se no Templo ou no Palácio – o que nos dá idéia das restrições do acesso a elas. Os assentos nada mais eram senão “incômodos banquinhos de argila, sem encosto”, e os alunos “aprendiam a escrever copiando diligentemente longas listas de nomes de deuses, profissões, objetos, e a fazer contas”. Predominava a autoridade:

Temos uma pequena poesia, não sem humorismo, (...) que narra um aluno tendo chegado à escola atrasado e ainda por cima com os deveres de casa cheios de erros. O mestre pune-o com um par de cachações e lhe ordena refazer logo o dever, agora sem nenhum erro. Voltando para casa, o rapazinho se lamenta com o pai porque o mestre bateu nele. O pai então convida o mestre para jantar, agradece-lhe por tudo quanto fez e lhe dá de presente uma veste, um anel e uma bolsa de dinheiro. (MELLA, sem data, p. 132).

Enquanto não vieram os gregos do século V a.C., as atividades educativas permaneceram aferradas a estes mesmos compromissos, a conservação das tradições,

¹⁶ O termo refere os Estados surgidos às margens dos grandes rios como o Tigre, o Eufrates, o Amarelo, o Ganges, o Nilo, e que amiúde se confundem com a aurora da civilização.

das técnicas, da organização social, da obediência. Em outras palavras, educar compreendia uma ação fundamentalmente pragmática, instrumental, por princípio acrítica, respondendo a urgências concretas, desde as colheitas que se sucediam até o controle e alívio oferecido pelas religiões. O cuidado do ensino não se dirigia exatamente ao homem que aprendia, mas à ordem das coisas exteriores a ele. A inauguração empreendida pelos gregos consiste precisamente na definição de uma meta mais larga e simultaneamente mais abstrata, mais ambiciosa, mais mediada para a educação: uma curva do exterior para dentro de si.

A própria instabilidade experimentada pela sociedade grega nos séculos VI e V a.C. – a ascensão social de novos grupos (em especial dos *demiurgois*, artífices e mercadores, e, em menor grau, dos *georgois*, camponeses), com a conseqüente insurgência política, a acusação e recusa às narrativas mitopoiéticas tradicionais, o imperialismo, a refundação do Estado sobre alicerces democráticos depois de Sólon, de Psístrato e de Clístenes – fazia com que urgissem abordagens inovadoras, reclamava novos homens, dotados de uma visão modificada do mundo e dos fenômenos, capazes de protagonizar a História ao invés de segui-la. Aparece, com a mesma progressão em crescendo comum aos processos históricos, a concepção de *educação do humano* – não mais do agricultor, do soldado, do engenheiro ou do sacerdote, mas do humano, daquilo que excede a todos e que os universaliza. Todo o monumental estudo do professor Werner Jaeger (2001) é um minucioso mapeamento da trajetória dessa idéia, partindo das suas mais primevas manifestações, nas epopéias e pastorais remotas, até o seu auge, no tempo de Xenófanes, de Protágoras, de Górgias, de Sócrates, e já tarde, no século IV a.C., nos dias de Isócrates e Aristóteles. Trata-se de uma colossal virada que assenta o Homem e seus problemas no vórtice do pensamento, que converte a educação num objeto de meditação sócio-filosófica e lhe delega a tarefa de cultivar este homem, sua moralidade, sua retórica, sua inteligência e perspicácia, sua cidadania, “os aspectos mais próximos do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho” (CAMBI, 1999, p. 86).

Depois de Péricles, a teoria floresceu e enublou a prática; os filósofos debatiam os métodos e objetivos da educação – se o professor devia visar principalmente o desenvolvimento intelectual ou o caráter moral, a habilidade prática ou a elevação do aluno à ciência abstrata. Mas todos

estavam de acordo que a educação era da mais alta importância.
 .(DURANT, 1995, p. 227 – **negrito meu**).

A educação traça para si uma meta ideal, um modelo de Homem e de vida social, estatui-se em *techné* da formação humana, mas de uma “humanidade superior”, conceitual, exemplar, virtualmente perfeita. A cultura grega se idealiza em *Paidéia* e, para postar-se à altura do desafio, a educação grega se idealiza em *Pedagogia*.

A posição central que Protágoras atribui à educação do Homem caracteriza o propósito espiritual da sua educação como “humanismo”, no sentido mais explícito. Este consiste na ordenação da educação humana por sobre todo o reino da técnica, no sentido moderno da palavra, isto é, da civilização. Esta separação clara e fundamental entre o poder e o saber técnico e a cultura propriamente dita converte-se no fundamento do humanismo.(...) Para Protágoras, só a educação política é verdadeiramente universal. (JAEGER, 2001, pp. 350-351).

E é justamente este ideal, este “propósito espiritual”, este humanismo, que informa a concepção pedagógica da posteridade ocidental. A doxografia e a literatura desde a Antigüidade ilustram-nos com numerosos episódios. Quando consultaram Aristóteles quanto ao que distingue o homem educado do ignorante, o filósofo disse: “a diferença é a mesma existente entre os vivos e os mortos”. Aristipo de Cirene, confrontado com a mesma interrogação, preferiu respondê-la com um sorriso: “se o aluno não tirar nenhum proveito da educação, quando sentar-se no teatro não será uma pedra sobre outra pedra” (DURANT, 1995, p. 227). Se o homem instruído paira tão alto acima do ignorante, é claro que a educação o transforma, opera nele melhoras que em muito ultrapassam a mera instrumentação ou aprendizagem de um ritual ou de um ofício. A educação, segundo esta tradição, se enobrece como um cultivo de si, alguma torrente de águas purificadoras a alimpar-nos da vulgaridade e da bestialidade, como veículo realizador de uma projeção transcendente, como perseguição de um Homem metafísico. Na passagem dos séculos, historiciza-se no modelo cristão, no renascentista, na *bildung* romântica, nas publicações de Erasmo, de Comenius e de La Salle (MARCÍLIO, 2005), no republicanismo iluminista de um Rousseau ou de um Condorcet – cada um desses momentos correspondendo a uma reinauguração, sob os signos de cada tempo, daquela *Paidéia* ancestral.

O que foi feito desta tradição? Parece razoável crer que chegou até nós, solidificada nos sistemas escolares, e que esta educação humanizadora engendrou, na Modernidade, duas grandes linhas: uma que postula a conservação de práticas e concepções, e que tem sido entendida como tradicional (com ramificações como o utilitarismo e o pragmatismo, além da educação bacharelesca a que aludi no capítulo anterior), e outra que advoga o caráter inevitavelmente mutável da cultura, e por isso fecunda a educação de diretrizes transformadoras e emancipadoras (as chamadas teorias críticas e progressistas). Não obstante sua fonte comum e alguma similitude ainda encontrável entre seus objetivos, estas ramificações têm se posicionado mais e mais pelo antagonismo, julgando irreconciliáveis as suas premissas. Umas e outras incidem sobre a Escola, pretendem guiá-la, com triunfo maior ou menor em função do ideário predominante em cada época.

Marcílio (2005, p. 8) situa as primeiras instituições públicas modernas de ensino na Prússia: “em 1612, o Ducado de Weimar ordenou que toda criança de 6 a 12 anos deveria estar na Escola”. “Deveria”, observe-se a obrigatoriedade. Ministrava-se uma educação de cunho religioso, sendo a Bíblia o manual predominante de alfabetização. Os principados de Gotha, em 1642, e de Hessen, em 1656, o imitaram – e depois deles quase todo o mundo ocidental, cedo ou tarde reservando recursos e esforços à alfabetização e escolarização dos seus povos. No Brasil, como vimos, estas inaugurações ocorreram tardias e repletas de percalços, desmantelando-se depois da expulsão dos jesuítas e atravessando o século XIX avulsas e fragmentárias. Mas qual o sentido de tudo isto? Qual é a função e a razão de ser do saber para as pessoas – para as pessoas de agora, e para a comunidade que se produz da reunião delas? Como a Escola vive e responde a este questionamento? Para que se estuda, aliás, na Escola ou fora dela? Parece pertinente indicar as vinculações entre estas perguntas e os cursos pré-vestibulares, identificando quais preceitos observam, quais violam, e a que linha pedagógica mais se vinculam. Presumivelmente, aquilo que as pessoas procuram nos cursinhos, o que quer que seja, está ligado a esta serventia do conhecimento – pois é preciso carregar consigo determinada visão do mundo e da cultura para escolher para si a trajetória universitária e a freqüentação aos cursos que os Pré-vestibulares ministram. Mesmo que prevaleça neles a tese do pragmatismo, também este é uma concepção, uma forma de lidar com as coisas. Ensinar é, inescapavelmente, tomar uma posição: “por trás

de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica”, escreve Antoni Zabala (1999).

É comum ouvir-se associar o saber a toda sorte de bons propósitos: que *emancipa*, que *liberta*, que *transforma*, que *inclui*, que *amadurece*, que *humaniza*, que fornece ao homem, enfim, os predicados que o aproximam daquilo que ele idealmente é. Isto é grego, isto está nos compêndios e nos diversos discursos oficiais acerca da educação e da aprendizagem. Mas os desdobramentos desta origem nem sempre se harmonizam com estes caracteres. Algumas conservações deste princípio se fizeram em tal medida zelosas ao ponto de julgar que apenas estreitando e concentrando o acesso à educação seria possível perpetuar sua importância e vigor como força motriz do pensamento e da cultura. É a posição de Nietzsche, para quem a genuína sabedoria é atributo raro e aristocrático, *paucorum homini* e, por conseguinte, a multiplicação dos estabelecimentos de ensino e a universalização da escolarização, ao lado de sua funcionalização alinhada ao Estado e à cadeia produtiva, somente envilecem e destroem as capacidades sublimadoras da cultura (NIETZSCHE, 2003). Já Hannah Arendt, longe de merecer o rótulo de intelectual conservadora, considera que a educação, ao contrário da política, é instância em que deve predominar o princípio da conservação. Os pais, trazendo seus filhos para a sociedade, “assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo”. Não somente a criança é frágil, “também o mundo necessita de proteção” contra “o assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDT, 2005, p. 235). Fico a me perguntar como estudantes conservadores, ou pelo educados segundo preceitos conservadores, se converterão em agentes políticos transformadores. Mas é interrogação para outro momento.

Se acompanharmos, por outro lado, as reflexões de Bertrand Russel, leremos que é pela ausência da racionalidade e maturidade derivadas de uma boa formação que o homem moderno escraviza-se pelo trabalho, aprova orçamentos e despacha seus filhos para guerras, que transita entediado ou infeliz pela existência, raramente alcançando a alegria a que almeja, que perdeu o discernimento da realidade, a capacidade de interpretar os elementos que o rodeiam e tende mais e mais a brutalizar-se.

Se por um lado é preciso admitir que as pessoas altamente instruídas são às vezes cruéis, eu creio não haver dúvidas de que o são menos freqüentemente do que aquelas cujas mentes permanecem incultas. O valentão da escola

raramente é um menino que tira notas acima da média. Os líderes dos linchamentos quase que invariavelmente são homens ignorantes. Não porque o refinamento mental produza sentimentos humanitários positivos, ainda que possa fazê-lo, mas porque cria outros interesses que não o de maltratar o próximo e fontes de auto-estima que prescindem da afirmação pela dominação (RUSSEL, 2002, p. 42-3).

Daí o valor do conhecimento “inútil” defendido pelo filósofo (“inútil” em oposição à “utilidade” da instrumentação), fonte de deleite e de elevação, possibilidade de perceber o mundo e, criticando-o, melhorá-lo, vizinho igualmente da concepção grega falada há pouco. Estuda-se porque o conhecimento aperfeiçoa, porque o homem cultivado adquire a chance de se governar com presciência, fundando uma comunidade de mais alta esfera. A educação é o remédio da barbárie – sua profilaxia, quando menos. A tese de Russel em muito se coliga à de Adorno, para quem, depois do Holocausto, “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede qualquer outra que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (ADORNO, 1995, p. 119). Há certa redenção nos estudos, na mudança que os estudos são capazes de operar em nós. Não somos humanos unicamente por nascer; ao contrário, em cada cidade há criaturas deletérias disfarçadas de homens, mas que em verdade pouco ou em nada participam da humanidade, ocultando dentro de si um deserto ético, monstruosidades prontas a aflorar tão-logo a ocasião permita, como na experiência do nazismo, na “banalidade do mal” que enxergou a mesma Hannah Arendt. Nossa espécie *adquire* sua humanidade através da cultura, e o objetivo da educação é promover com certa segurança esta humanização: a inserção do indivíduo numa “comunidade de sentido” em que os valores e as práticas humanas presidem a existência (BRAYNER, 2008). Há fortes reverberações destes preceitos na Escola. Segundo as conclusões da professora Margot Madeira, a representação social que alguns professores brasileiros do Ensino Básico têm da Educação não diverge grandemente desta – embora as respostas dos entrevistados contivessem paralelamente concepções de acento funcional, como o “preparo para o mundo”, e remetessem à metáfora da “escola como porta” – uma via de acesso a uma “vida melhor e mais digna” (MADEIRA, 2000), de que falarei adiante. Nesta discrepância já se divisam ecos das grandes linhas em que a idéia clássica de Educação, de que dei notícias acima, se repartiu

É possível cotejar este posicionamento humanístico, grego, renascentista do saber com outros – não opostos, mas já ligeiramente distanciados. A literatura pedagógica de

inspiração marxista, por exemplo, vê diferentemente o propósito da educação. Ainda que herde profusamente desta tradição de vinte e cinco séculos, costuma classificar os vieses conservadores de sua influência na escola moderna sob rótulos antipáticos – de “tradicional” ou “tendência pedagógica tradicional”, como fazem Saviani (2005 e 2005b) e Libâneo (1984), ou de “jesuítica”, entre os estudiosos da história brasileira da educação (ROMANELLI, 1986; MARCÍLIO, 2005; VENÂNCIO FILHO, 2004). Autores como o já citado Saviani, além de Freire (1996; 2005), Frigotto (1984) e Luckesi (1991), sem embargo de suas divergências, tomam como ponto de partida a divisão da sociedade em classes, a opressão de umas sobre outras e tendem a conceber a educação como potencialmente um veículo de conscientização do homem frente a mecanismos sociais que forcejam por aprisioná-lo. O professor Emir Sader, no prefácio que escreveu para o livro de Istvan Mészáros, nos dá a súmula desta concepção:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça no processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, prefácio a MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Sem dúvida, um anseio aguerrido: não há conciliação possível, como escreve o próprio Mészáros, pois a lógica da exploração capitalista é incorrigível, irreformável, e todas as aparentes melhorias, em verdade, nada fazem senão reajustar o sistema para o fim de promover a conservação do mal. Não há conciliação possível: a única educação real é a da denúncia e da ruptura (MÉSZÁROS, 2008). Aprender não se confunde mais apenas com o cultivo de si, desinteressado¹⁷. Aprende-se engajadamente, para a luta e para a subversão, introduz-se no ensino a concretude, a historicidade, medita-se sobre os abastardamentos peculiares de cada época, é contra a ação deles que se insurge. A

¹⁷ Convém rememorar, nesta passagem, que o ideal educativo grego, como formulado na Antiguidade, confundia-se intrinsecamente com o político, como não se cansa de demonstrar Jaeger (2001). Somente em seus desdobramentos posteriores o humanismo clássico revestiu-se dos tons da neutralidade e desapegou-se das questões palpáveis da vida em comunidade. Uma de suas manifestações mais destacadas é o próprio bacharelismo luso-brasileiro. Esta despolitização de preceitos, aliás, parece ocupar reiteradamente lugar na História, vide a própria ascensão da burguesia e a alteração por que passaram seus ideais.

educação, segundo os marxistas, pode ainda associar-se aos processos de trabalho, mas para muito além do mero *treinamento* ou capacitação, pela compreensão do trabalho como testemunho da organização sócio-histórica e verdadeira prática construtora do humano. A educação pode preparar para o exercício do trabalho, mas isto é acessório, sua ênfase recai na retificação do olhar, na emancipação da consciência. Conhecer a geografia, a história, os mecanismos psíquicos e biológicos, a literatura e a química, são arcabouços para a vida ativa, para a participação efetiva e esclarecida nos conflitos sobre que se funda a vida política. Ao contrário, limitar a formação à simples instrumentação – ou, em todo caso, negligenciar o alicerce político da educação – equivale a barrar o que há de mais genuíno no homem, sua tarefa na História, vendando seus olhos à injustiça e escravizando-o a estruturas que se mobilizam contra sua realização. É esta, por exemplo, a diatribe que Dermeval Saviani sacramentou contra o escolanovismo e as pedagogias renovadas, classificando-as de “reacionárias” por sua devoção exclusiva às questões internas à Escola, ao que é técnico e procedimental no ensino, em detrimento das interferências sócio-políticas de maior amplitude, e por sua adesão a uma concepção pedagógica segundo ele existencial, contingente, falsamente democrática, legitimadora da exploração e da desigualdade (SAVIANI, 2005)¹⁸.

Há também, e visivelmente no bojo das concepções pedagógicas brasileiras, os que, sem repudiar os elementos humanísticos e emancipadores do conhecimento, atribuem-lhe ainda a função de familiarizar o homem às condições concretas de sua sociedade, aparelhando-o para ingressar nos anéis da cadeia produtiva e nos signos partilhados da cultura. Arrefece neles o ardor revolucionário e transgressor, a noção de “adaptação” deixa de soar escandalosa. Anísio Teixeira, examinando, nos meados dos anos 1960, “a educação e a sociedade urbano-industrial”, depreendia que a “constituição altamente racionalizada da sociedade”, no presente, obrigava o homem moderno a um estudo mais detido, de mais longo escopo e alcance, para sua perfeita integração ao corpo social.

¹⁸ Para Saviani, tanto a Escola Nova como as demais pedagogias da existência – em oposição às pedagogias essencialistas – são expressões educacionais da recomposição da dominação burguesa, em seu trânsito da condição de classe revolucionária para a de classe hegemônica. Migrar as preocupações pedagógicas da dimensão política para a dimensão técnica é o método que assegura a continuidade deste domínio, descartando os vieses perturbadores que a própria classe burguesa promovera na época de sua ascensão (SAVIANI, 2005, pp. 51-53).

O problema da educação não é hoje, pois, somente uma questão de progresso ou desenvolvimento, mas o da própria sobrevivência individual numa sociedade nova, superorganizada e impessoal, em que se faz extremamente difícil o senso de participação consciente (TEIXEIRA, 1999, p. 393).

Perceba o leitor o deslocamento. Longe de aderir à idéia de mera instrumentalização mecânica, extrai-se da fala, contudo, a idéia de preparo técnico: o conhecimento municia o homem, fornece-lhe saberes *úteis*, não predominantemente para a conscientização histórica ou para o abrandamento de pulsões selvagens, como nos socialistas, em Adorno ou em Russel, mas para sua inserção na edificação complexa da sociedade “nova, superorganizada e impessoal”, administrada, racionalizada. Não se pode mais prescindir dele para a “própria sobrevivência individual”. Não é a capacitação estrita para o mercado de trabalho, o mero domínio de um ofício – perspectiva à qual Anísio Teixeira de modo algum se filia, – mas é já a preparação, o pragmatismo, a renúncia à educação como *imersão não funcional* em uma cultura legítima, a via de redenção daquilo que na existência é sombrio e trágico, como queria Nietzsche (NIETZSCHE, 2003; MACHADO, 2006), ou mesmo como desalienação. É a sua substituição por algo mais próximo da “necessidade do homem moderno”, o aprendizado da leitura, da aritmética, da lista dos direitos constituídos, do manuseio da tecnologia, etc. Tive oportunidade, no capítulo precedente, de mencionar estudos acerca do período pós-Vargas, quando a monopolização econômica e o avanço da industrialização estreitaram as demais veredas de ascensão social, restando quase exclusivamente o ingresso nas hierarquias burocráticas, para as quais o diploma escolar é distintivo. Esta concepção de Anísio Teixeira, que a publicou nos anos 1950 e 1960, adquire contornos sedutores numa época de tão forte vinculação entre escolarização, vida produtiva e prestígio social. José Carlos Libâneo, na taxionomia que propõe das tendências pedagógicas, identifica na “tendência liberal renovada progressivista” estas mesmas diretrizes: um esforço pela adequação das “necessidades individuais ao meio social”, já que todos os sujeitos carregam em seu íntimo “mecanismos de adaptação progressiva ao meio”. “Satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais” consiste na meta precípua da Escola (LIBÂNEO, 1984, p. 25).

A discórdia, já evidente na comparação destas visões educacionais, caminha para o acirrado antagonismo, quando tanto a concepção quanto a prática pedagógica enveredam por trilhas mais e mais imediatistas, formalistas, negligentes com seus

compromissos profundos com a cultura. A suposta “sociedade do conhecimento” revela, *tendencialmente*, um despreço pela solidez idealizada das formações: não mais construção da humanidade nem instrumentação para a vida social ou para o trabalho, mas sua transmutação em moeda, em distintivo, em credencial. Flávio Brayner (2005) encontrou nos escritos de Philippe Meirieu e Jorge Larrosa proposições de entrecruzamento entre a Pedagogia e a Literatura, como estratégia para superar a rendição da Educação ao “princípio da performance e da utilidade”, à “unidimensionalidade” com que se inquietava Herbert Marcuse, pela qual a cultura deixa de ser território aberto ao “vôo do espírito”, escapatória do mundo normatizado e racionalizado, para se tornar “instrumental, performática e finalista” (MARCUSE, 1967). Corresponde a uma recusa da submissão da Escola ao discurso da “empregabilidade”, da funcionalização estrita, da “flexibilidade” e da “inserção no mercado”. E Brayner, muito embora exponha suas contradições, esmigalhe e gracieje das alternativas de Larossa e Meirieu, não esconde que compartilha da mesma aflição deles. (BRAYNER, 2005). Em outro texto, “Educação e Republicanismo”, denuncia um “conjunto de fenômenos recentes” a ameaçar as conquistas da cidadania e a própria existência do espaço público de discussão: conversão dos cidadãos em simples consumidores, mobilização da máquina de convencimento, propagação de *políticas de administração do desejo* e transformação da política em espetáculo, com a conseqüente supressão da esfera pública “da discussão e da visibilidade por uma administração puramente ‘instrumental’ da sociedade” (BRAYNER, 2008, pp. 43-44). Todas estas inovações põem em cheque a necessidade da Escola no corpo social, já que aleijam aquelas importâncias que lhe reputava o projeto pedagógico da Modernidade. Compreende-se por quê: além do próprio empobrecimento do ensino, sujeito a um direcionamento instrumental, os professores se vêem proletarizados, subtraídos da autonomia e do papel de protagonistas das decisões educacionais, mal formados, a receber salários que não indenizam seus afazeres; os estudantes e as famílias, podendo receber apenas uma escolarização comprometida com o objetivo de produzir funcionários, servidores do sistema, são agraciados com um destilado de informações avulsas, fornecidas por uma Escola que, ou fracassa no propósito de educar, ou tem a responsabilidade social de educar mal ou mesmo de deseducar (como postula FRIGOTTO, 1984). Como foi possível chegar a isto?

Otaíza Romanelli (1986) propõe que, no Brasil, o grande impulso na atividade educativa emergiu no bojo das transformações experimentadas pela nação a partir da terceira década do século 20¹⁹. Até essa época, a educação brasileira correspondia basicamente a um esquema dualista, de compartimentos estanques e metas bem definidas, irretocavelmente coerente, pois harmonizado às exigências do “contexto sócio-econômico-cultural” que a hospedava: “retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, (...) de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres; e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (ROMANELLI, 1986, p. 67). Sua coerência vinha de responder com precisão às demandas que lhe fazia o corpo social, distinguindo a formação dos indivíduos. Este ensino “para os ricos” seria erudito, enciclopédico, bacharelesco, desinteressado das questões prementes da realidade social. Já o ensino “para os pobres” seria instrumentalizante, terminal, prático, impeditivo à ascensão cultural e econômica. Nem de um lado nem de outro se formavam pesquisadores, cientistas, investigadores de qualquer matiz: “um sistema de industrialização dependente, que importa tecnologia, evidentemente tem solicitações a fazer quanto à formação de recursos humanos para o trabalho especializado, mas tem poucas solicitações a fazer quanto à formação de pesquisadores e cientistas”, arremata Romanelli (1986, p. 67). Portanto, nossa *herança atávica*, derivada de uma formação histórica colonial, é de *pouco incentivo ao pensamento, à pesquisa, à ciência e à criatividade*. Só já bem entrado o século XX veio este esquema a experimentar algum abalo. Para ela, a partir dos anos 1930, devido às reformas políticas e sociais do período, entre outras a conquista de direitos sociais, (como os trabalhistas, por exemplo) e, posteriormente, políticos, a educação passa a ser vista, pelos estratos subalternos, mais e mais como via de mudança das condições de vida.

O rompimento da velha ordem trouxe para a pauta das reivindicações sociais das novas camadas a necessidade crescente de educação escolar. (...) Nesta perspectiva, a garantia de trabalho que a qualificação dada pela escola oferece é a pedra de toque da motivação concreta da população para a procura da educação escolarizada (ROMANELLI, 1986, p. 70).

¹⁹ O célebre capítulo de Gilberto Freyre, “O bacharel e o mulato”, de “Sobrados e Mucambos”, retrocede este processo em cento e cinquenta anos, quando a elite ainda colonial, progressivamente migrando do cenário rural para o urbano, teria descoberto o bacharelado como símbolo e via garantida de reconhecimento e ascensão, mesmo para pobres e mulatos, que assim se achavam capacitados a seguir carreiras de leis ou de política. FREYRE, 2002, p. 1214 e ss.).

As classes recentemente integradas ao cenário social começam a buscar a Escola, elevando a demanda a níveis incompatíveis para o Estado de então. Em resposta, a República pós-1930 gradativamente incrementa a oferta, a reboque e sempre insuficientemente. Mas, insiste Romanelli, – e este é um ponto tão importante que toda ênfase que se lhe dê não é bastante, – nada disso equivale a uma verdadeira transformação: *o crescimento da oferta de vagas se promove segundo o mesmo modelo anterior*, “oferecendo em escala maior o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica, a única reconhecidamente capaz de dar *status*” (ROMANELLI, 1986, p. 103). Eram mudanças que não alcançavam além da superfície do problema. Não havia, nem a iniciativa por parte do Estado, nem a reivindicação por parte da população por uma Escola dedicada às suas necessidades, que instrísse para a participação efetiva nos processos sociais, mas à *única escola reconhecida como importante: a escola de elite*, com seu saber erudito, clássico, pomposo, alheio às necessidades concretas – e propedêutico.

*É que as novas camadas emergentes viram na Escola um instrumento eficaz de ascensão social e, sobretudo, na velha escola acadêmica a única reconhecidamente capaz de dar status. Foi, pois, em direção a esta que caminhou a demanda. Foi por essa escola livresca que elas passaram a lutar, não evidentemente pelo conteúdo que ela proporcionava, que a elas realmente pouco interessava, mas pela **posição social a que poderia guindá-las o título por ela conferido*** (ROMANELLI, 1986, p. 103 – negrito meu).

“Não evidentemente”, permita-me o leitor ecoar, “pelo conteúdo que ela proporcionava, que a elas pouco interessava, mas pela posição social a que poderia guindá-los o título por ela conferido”. Esta passagem é crucial para o que quero demonstrar. Se atentarmos para as palavras de Kant, anteriormente citadas, e se pensarmos no propósito pelo qual se instituíram as Escolas, a fala de Romanelli transmite algo de chocante. Quando menos, não deixa de nos provocar meditação imaginar que a escola se popularizou no Brasil não pelo que propunha ensinar, nem pelas potencialidades inerentes à cultura, mas pela credencial simbólica consignada à sua freqüentação. A Escola resulta numa espécie de cerimônia, uma impostura, alguma fabulação teatral; não faz diferença o que ensine, desde que diplome. Ainda que seus egressos permanecessem incapazes de interpretar os fenômenos da sociedade e a natureza, ou de questionar a vigência dos regimes fundados na injustiça, bastava que se recobrissem com a capa da cultura e um papel, e tudo estava certo. Recuperando a

metáfora do pêndulo, o ideal da Paidéia desloca-se à sua antípoda. Estuda-se e aprende-se porque a educação, por força das portas que abre e do colorido que imprime, permite ocupar posições sociais mais prestigiosas, conquistar respeito e reconhecimento, e “melhorar de vida”. Esta conceituação encontra ressonância na pesquisa já mencionada da professora Margot Madeira, sobre a representação social da escola por parte dos pais e dos professores. “A escola”, aduz ela, resumindo a visão dos pais, “torna-se um agente que dá algo, que abre acesso a algo que as crianças não têm, mas de que precisarão no futuro” (MADEIRA, 2000, p. 207).

Carla Patrícia Lins, que defendeu dissertação neste Programa, no ano 2000, tendo estudado a representação social de pais e de alunos sobre a Escola em Recife, obteve idênticos resultados: os pais e os alunos buscam a escola, primordialmente, para *capacitar-se nas aptidões convenientes ao mercado de trabalho*, para empregar-se e ascender socialmente – e o leitor estará lembrado dos posicionamentos desesperados de Nietzsche, Meirieu, de Larossa e de Brayner sobre o tema. Sua dissertação é, em síntese, uma unânime e recorrente reiteração desta constatação, quer se dê a palavra aos pais, quer aos estudantes.

As famílias investem na educação de seus filhos porque acreditam que, se escolarizados, eles serão bem sucedidos, pois a Escola é quem dá condições necessárias para que possam progredir socialmente. No caso específico das famílias em situação de desvantagem social, a visibilidade dessa crença é maior, uma vez que é na escolarização dada à prole que são depositadas expectativas de progresso social dos filhos e da própria família (LINS, 2000, p. 13).

Noto que a pesquisadora apresentou como “mais visível” este fenômeno entre as classes desfavorecidas; não negou, contudo, sua verificação nas abastadas. O estudo de Maria Alice Nogueira acerca de ricos jovens mineiros complementa o de Lins, chegando a conclusões comparáveis²⁰ (NOGUEIRA, 2004). Umas e outras, assim,

²⁰ Como escreve a pesquisadora, a inspiração para seu estudo “associa-se a minha perplexidade perante o alto grau de disseminação, no senso comum, da ideologia de que o padrão de excelência escolar é apanágio dos ‘ricos’ ou, em outros termos, de que as elites escolares se compõem de alunos ‘ricos’” (NOGUEIRA, 2004, pp. 134-135). Seu artigo é uma negação desta “ideologia”: também as elites são reprovadas durante a trajetória escolar, também as elites prestam Vestibulares duas, três, quatro vezes e também as elites, acima de tudo, vêm a escolarização sob pressupostos instrumentais, de preservação do status socioeconômico de seus pais. Por outro lado, contando com outras possibilidades de obtenção de conforto material e prestígio (por força das alternativas abertas à sua posição econômica familiar), acontece de não raro minimizarem o papel da Escola como via de acesso a empregos e rendas, nisto se distanciando das trajetórias dos mais pobres.

parecem tender a freqüentar os estudos escolares inspirados por motivos instrumentais. A constatação de Carla Lins claramente a faz pasmar e perguntar-se como este discurso se tem podido sustentar inabalado por décadas, diante, “por exemplo, das altas taxas de desemprego”, mesmo entre diplomados. Não, não há abalo, “o movimento tem sido justamente o inverso, presencia-se um aumento dos investimentos em educação como uma estratégia fundamental para garantir empregos bem pagos e gratificantes” (LINS, 2000, p. 14). A noção que predomina é a da Escola que possibilita “ser alguém na vida”, “arranjar um emprego” ou “mudar de vida” (Ibidem, p. 60), não exatamente pelo domínio de determinadas habilidades, mas pelo domínio de quaisquer habilidades prescritas pelo Mercado, tidas como requisitos para a inserção nas melhores ocupações das firmas e corporações, ou na burocracia estatal. Sendo assim entre as classes baixas, o cenário não difere grandemente entre as elites, como explica Nogueira: “quanto ao ramo universitário escolhido, é nítida a orientação dominante para um certo tipo de formação superior: aquela que prepara para o mundo dos negócios e a gestão empresarial” (NOGUEIRA, 2004, p. 138). Não se verificam aqui as dicotomias de Kuenzer e de Romanelli, de uma formação para as elites: clássica, teoricamente orientada, enciclopédica ou mesmo de sólidas bases. Linhas depois, esclarece Nogueira que esta escolha da carreira é amiúde feita sem aptidão, “por eliminação”, “na ausência de alternativas mais atraentes entre os ramos universitários existentes”, ou simplesmente porque na opção por cursos de “fracas exigências acadêmicas” estudar não é uma necessidade²¹. O nuclear, portanto, não é o que se aprende, as competências que uma boa formação podem supostamente proporcionar, nem que tipo de transformações este aprendizado porventura opere no indivíduo. Não vem da Escola nem das famílias o propósito da educação, mas de fora, de alguma parte incerta e não sabida, de forças estranhas que, para o bem e a segurança, urge respeitar.

O conhecimento e a compreensão do mundo da Escola e da escolarização revelam-se no desejo dos pais e alunos de inserção no mercado de trabalho, mudança nas condições de vida e possibilidade de qualificação individual (LINS, 2000, p. 60).

²¹ A fala de um de seus entrevistados é emblemática: “como eu nunca fui um cara de gostar de estudar em casa, de ler livros e ler essas coisas, eu falei... eu sempre que eu via meu irmão, o cara pra fazer Direito tem que estudar “igual a um cão”, que ele tem que saber ler de trás pra frente e de frente pra trás, ler código disso, daquilo, código, código, código, e isso não é pra mim, e eu falei isso não é pra mim, Direito eu sabia que não era minha praia, aí foi Administração.” (Depoimento de jovem universitário mineiro, membro de classe socioeconômica favorecida, citado em NOGUEIRA, 2004, p. 139).

As competências que convêm são deliberadas no terreno empregatício, é a elas que a Escola e seus saberes se devem reportar. Fica implícita, ainda, a compreensão de que os benefícios oriundos da Escola, especialmente para os setores desfavorecidos, pairam no futuro: o emprego, a mudança de vida (ou a preservação do padrão de vida, nas classes superiores), a ocupação de cargos elevados e de respeito. Mesmo que a assiduidade às aulas seja árdua e tenebrosa, “torna-se suportável pela idéia de recompensa futura. Não se estuda para o presente, não há utilidade da escola para o momento cotidiano” (Ibidem, p. 73), nem a aprendizagem é fonte de alegria, de auto-descoberta, de perspectivas para uma mais lúcida condução no mundo. Não é isso que se vê, que se quer ou se espera da Escola.

Pois este “algo” que se espera da agência escolar já foi desenvolvido pela literatura sob outro nome: “capital humano”. Gaudêncio Frigotto produziu ácidas análises sobre esta concepção, em sua obra *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 1984). Aqui, a educação é consignada em absoluto à perspectiva econômica do desenvolvimento, sendo vista como

Produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. (...) [Quanto à teoria da educação] a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão de técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação (FRIGOTTO, 1984, p. 16).

Formar “recursos humanos qualificados” seria a meta cabal da educação – equivalendo o capital humano ao merecimento individual, na desigual distribuição da riqueza. O saber, convertido em capital, em ferramenta, torna-se o contrário do que foi: é agora um óbice ao entendimento do mundo. Essa “educação” vem incumbir-se da “expropriação do saber através de uma crescente desqualificação do trabalho escolar” (Ibidem, p. 26) – e isto porque o “capital humano” é, ao cabo, uma fraude calculada com vistas à manutenção do *status quo*, a ilusão de que as pessoas estão recebendo maior e melhor instrução, quando não estão.

Nesse sentido, o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um “saber” em “pacotes de conhecimentos”, um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas os cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser a cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino (Ibidem, p. 26 – grifo feito por mim).

Outro conceito, produzido no âmbito da literatura anglo-saxônica, vem corroborar e acrescentar novos vieses às reflexões de Frigotto. Em certa medida, vem radicalizá-las. Trata-se da idéia de educação como um *bem posicional*. Segundo esta perspectiva, o produto da educação nem mesmo vem a ser, prioritariamente, a instrumentalização, a confecção do “capital humano”; este produto é o *certificado* (DALE, 1995). Frigotto sustentava que o “capital humano” não passava de uma impostura, encenada para mascarar a conservação do vigente. Dale e Randall Collins vêm defender que a escola tem por objetivo *diplomar* seus freqüentadores, e que este diploma não atesta efetivamente o domínio de um saber, mas é um *valor em si mesmo*, um *bem posicional*, existindo inquestionado, “cuja posse eleva a posição de uma pessoa mais do que aumenta sua riqueza, ou seja, de valor instrumental direto para ela” (Ibidem, p. 149).

Um bem posicional, como é o caso do diploma, possui uma riqueza puramente simbólica e de função excludente. É válido somente na medida em que poucos o detêm: se mais e mais pessoas o adquirem, seu valor decresce e, “para manter a vantagem compatível à que inicialmente conferia, torna-se necessário obter mais diplomas ou diplomas ‘superiores’”.

A consequência é que os pais estão inevitavelmente colocados sob alguma pressão, empenhando-se em maximizar as oportunidades dos filhos na aquisição de diplomas, sejam quais forem outras compensações menos palpáveis que possam receber na educação (DALE, 1995, p. 149).

Ou seja, desde que os estudantes se diplomem, e que somente poucos carreguem seus certificados, a educação terá cumprido sua tarefa. É o que Dale, com base em outros trabalhos, denominará *argumento credencialista*: a idéia de que a escolarização não se tem expandido em resposta às complexidades do mundo moderno, como postulava Anísio Teixeira, mas devido às pressões das populações no sentido da expansão de oportunidades de *adquirir status*.

A moderna educação de massas transformou-se largamente num sistema de formalidades burocráticas, preenchendo cursos em conteúdo quase arbitrário para que as escalas e resultados dos testes possam ser fixados, os graus acadêmicos recebidos e os estudantes possam prosseguir através de níveis suficientes de credenciamento para entrar no mercado de trabalho. (...) O processo credencializador da educação tornou-se uma base fundamental de estratificação: a realização profissional de um indivíduo depende de um grau considerável (...) de qual o título acadêmico que obteve, e também do valor que tal título tem em relação a todos os outros que existem no mercado competitivo por posições sociais (COLLINS, 1988, p. 178, apud DALE, 1995, P. 150 – grifos meus).

Em seu abrangente estudo, “A Sociedade Credencialista”, Randall Collins afirma que, nas comunidades historicamente formadas sob a condição de miscigenação, a impossibilidade política da implantação de regimes estamentais ou de *Apartheid* sócio-racial – nos quais os segmentos da sociedade estão juridicamente discriminados, reduzindo as chances de conflito e disputa – leva à introdução de outros dispositivos diferenciadores, que assegurem a conservação dos postos burocráticos na alçada das classes economicamente dominantes. Abordando a história dos Estados Unidos, mostra como, nas disputas entre protestantes nativos e grupos raciais imigrantes, “la importancia de la escuela como arma aumentaba” (COLLINS, 1989, trad. esp., p. 127 – grifo meu). O objetivo destes dispositivos não é a justiça social nem a seleção pelo mérito, mas a defesa do *status quo* – raciocínio que conduz Collins a sorrir da idéia de *meritocracia*²². O argumento de Collins é o de que o papel que outrora cabia à linhagem de sangue, como qualificativo no acesso a “prebendas y dotaciones”, é hoje desempenhado pela patente da educação. Os títulos escolares são a base para “demandas de admisión en los círculos que se adhieren a los ‘códigos de honor’, demandas de un ‘status apropiado’ y su adecuado sueldo en vez de un salario que esté de acuerdo con el resultado del trabajo, (...) y, sobre todo, demandas de monopolización de posiciones ventajosas social y económicamente” (COLLINS, 1989, trad. esp., p. 5). A procura por novos cursos e o zelo por exames que “identifiquem o mérito” não corresponde, em verdade, a uma “sede de educação”, mas ao desejo de limitar acessos e monopolizar posições em proveito dos possuidores de patentes acadêmicas. Collins examina inúmeras pesquisas sobre a vida profissional nas fábricas e escritórios, todas elas

²² Também sobre a desigualdade nas sociedades modernas e a participação da Escola na distribuição da riqueza, indico o rigoroso livro de Raymond Boudon, “A Desigualdade das Oportunidades”, no qual o pensador francês nos oferece a destruição definitiva das idéias de meritocracia, do “capital humano” e do saber escolar como provedor seguro de ascensão social e segurança econômica. “Sugeria Bowles”, diz ele, “que se daria melhor conta das posições alcançadas pelos indivíduos na sociedade caso se fosse capaz de mensurar seu conformismo em relação às normas sociais” (BOUDON, 1981, p. 7).

denunciando o reduzido ou mesmo falso papel do saber escolar como critério de promoção na burocracia corporativa, ou mesmo como recurso para a prática cotidiana do trabalho. Não sei se leu Boudon, mas a frase transcrita na nota de rodapé abaixo permeia todo o seu livro. Refletindo, ao final, sobre os efeitos deste credencialismo para a organização social, identifica a premência de uma crise na atividade produtiva, mas, naquilo que toca a educação, avalia que o mercado de credenciais opera a contento, sua prática tem sido bem sucedida em segregar e credenciar sem provocar rebeliões entre a população, obstando de modo satisfatório, na medida do possível, a mobilidade social relativa (em que os filhos ocupam posições socioeconomicamente superiores às dos pais) (COLLINS, 1989, pp. 205 e ss).

Convém, naturalmente, receber as teses extremosas de Collins com ressalvas. Afinal, um sistema escolar absolutamente credencialista faria com que a juventude atravessasse os anos escolares sem experimentar qualquer formação, recebendo, ao término deste período, um diploma. Suas concepções dirigem a instrumentalização paroxismo. Apreciar estas idéias, por outro lado, como *tendência* permite enriquecer grandemente a leitura e ajuda a lançar novas luzes sobre o Vestibular, os cursinhos, o ensino que praticam e a idéia de saber que predomina neles. Nos termos desta tendência, o saber, nas relações humanas, decaiu a um nível de formalidade, noção acidental, algo que se menciona sem verdade. Daí a presumida ênfase da prática docente dos Pré-vestibulares na memorização, na repetição à exaustão de exercícios, no treino, além da concentração da aprendizagem nos aspectos factuais dos conteúdos (ZABALA, 1999), em detrimento dos conceituais ou atitudinais, naquilo que leva a “responder as questões”, quase sempre destituído de uma visão histórica ou do conhecimento como árdua conquista do labor humano (como queriam Milton Santos [1998] e Neil Postman)²³. Conhecer resultou numa atividade equívoca, algo que não participa mais dos processos da vida, é pouco mais que uma insígnia. A instrumentalização esvaziou o significado do saber e terminou pela negação de si mesma: a educação, nesta tendência, nem educa, nem instrui e já nem mesmo instrumentaliza. Ela agora não se perturba com as lições parcas que ministra, parece que se satisfaz em diplomar, em emitir papéis que

²³ Neil Postman, no belíssimo livro em que anuncia “O Fim da Educação”, comenta, apoiado em William James, que o ensino negligente quanto à perspectiva histórica aniquila seu valor humanístico. “Se não forem ensinadas deste modo, a Literatura não é mais do que gramática, a Arte, um catálogo, a História, uma lista de datas e as Ciências Naturais uma folha com fórmulas de pesos e medidas” (JAMES *apud* POSTMAN, 2002, pp. 134-135).

atestam conhecimento, em produzir funcionários, personagens que têm por meta a conformidade, a aceitação e a segurança.

A introdução da ética mercantil nos processos educacionais

Uma segunda dimensão teórica de que pretendo estar munido no tratamento e análise das informações coletadas é aquela que pensa a presença da ética mercantil na educação e nos processos de aprendizagem. Convenho que este é um tema controverso. Nos espaços universitários e, em geral, no meio educacional, a hipótese da supressão do financiamento público da educação é vista como alternativa inaceitável. A literatura pedagógica, sociológica, econômica e política que o examina costuma agravar-se por calorosas confrontações político-ideológicas entre entusiastas (pouco expressivos entre os pedagogos e acadêmicos da educação) e críticos desta presença. O debate remete imediatamente à responsabilidade do Estado sobre a Educação, pois a mercantilização do ensino vai de par com a sua transferência para a esfera privada, com implicações concretas sobre a Escola e a Universidade.

Numa das mais célebres e citadas passagens do livro em que investigou a origem da riqueza das nações, Adam Smith advoga que o distintivo e o alicerce tanto das relações sociais quanto, possivelmente, da própria natureza do homem é o egoísmo. Os animais adultos, comenta Smith, quase sempre são independentes e prescindem do auxílio de outras criaturas, o que não é o caso do homem, geralmente dependente da ajuda e colaboração alheias. Mas, como obtê-la?

Seria vão esperar obtê-la somente da benevolência. Terá mais chances de conseguir o que quer se puder interessar o amor-próprio deles a seu favor e convencê-los de que terão vantagem em fazer o que deles pretende. (...) Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro e do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelos próprios interesses. Apelamos não à humanidade, mas ao amor-próprio, e nunca falamos de nossas necessidades, mas das vantagens que eles podem obter. Ninguém, senão um mendigo, aceita depender essencialmente da benevolência de seus concidadãos. (SMITH, 2003, p. 19).

Daqui decorre o enorme realce concedido à liberdade pelos seus discípulos. Nenhum deles recusa este raciocínio fundante, a saber, de que o homem, na lida das transações comuns, é pouco sensível à benevolência, ao altruísmo e à generosidade, mas dificilmente resiste ao que seduz seu amor-próprio. O homem smithiano é esta criatura má, narcisista, egocêntrica; seu ideal de felicidade é anti-cristão: receber sem dar. Não sendo isto possível: receber o máximo e dar o mínimo – aparentando fazer o contrário. É claro que a moralidade, neste modelo, é uma fanfarronice, mero gestual exterior a nós, cuja principal função é lubrificar a fricção dos nossos egoísmos, de maneira a que, ocultamente, permaneçamos satisfazendo nossos interesses inconfessáveis.

O economista naturalizado inglês Friedrich Hayek, quando deliberou reviver a tradição liberal européia, segundo ele abandonada no período entre guerras, conservou precisamente esta premissa (HAYEK, 1984). Acompanhando suas formulações, elaboradas em meados dos anos 1940, percebe-se com total clareza que, no esforço de atribuir à perspectiva socialista a fatal instauração da tirania, – decorrente de sua luta pela distribuição da riqueza e pela igualdade, para cujo atingimento delegam demasiado poder e autoridade ao Estado, – Hayek não propõe o liberalismo competitivo como uma opção benfazeja, capaz de satisfazer as necessidades solidárias dos homens. Sua argumentação é negativa: qualquer alternativa imaginável é pior do que o sistema de livre mercado.

Sem dúvida, no regime de concorrência as oportunidades ao alcance dos pobres são muito mais limitadas que as acessíveis aos ricos. Mas mesmo assim em tal regime o pobre tem uma liberdade maior do que um indivíduo que goze de muito mais conforto material numa sociedade de outro gênero (HAYEK, 1984, p. 110).

Seu livro não é, a rigor, um panfleto pró-capitalista, mas um esforço para persuadir o público de que o capitalismo é, dos males, o menor, e isto intrinsecamente, por uma determinação econômica inelutável, necessária (na acepção lógica do termo), que ultrapassa a esfera do político, a qual só nos cabe aceitar. Seu colega americano Milton Friedman, ganhador do prêmio Nobel de economia assim como Hayek, retoma, reelabora e expande muitos dos argumentos de Hayek. Nesta expansão, aborda o problema da educação, ocupando com ele todo um capítulo de seu livro *Free to Choose* (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1990). Perguntando-se sobre “o que há de errado com

nossas escolas”, Milton e sua esposa, Rose Friedman, oferecem a resposta de que, fundamentalmente, o erro das escolas é serem presididas pela lógica estatal, e não pela mercantil, mais eficaz, democrática e libertária. Explicam os Friedman que, pelo menos nos Estados Unidos, a Escola foi, desde os princípios da República, privada e de freqüentação voluntária. Estendendo-se pelo século XIX, uma campanha para transferir a responsabilidade pela educação para o Estado angariou simpatias e, por volta de 1930, veio a prevalecer. Esta alteração acarretou todos os descaminhos hoje visíveis na educação.

Teachers complain that the atmosphere in which they are required to teach is often not conducive to learning. Increasing numbers of teachers are fearful about their physical safety, even in the classroom. Taxpayers complain about growing costs. Hardly anyone maintains that our schools are giving the children the tools they need to meet the problems of life (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1990, p. 151)²⁴.

Ora, está bastante evidente para os autores que tal crise deriva da intrínseca ineficácia do Estado para gerir o que quer que seja; estes são os sintomas de uma “sociedade super-governada” (Ibidem, p. 151). Os maiores interessados na estatização do sistema de ensino são justamente os próprios funcionários públicos e educadores, não por generosidade ou altruísmo, mas para assim “enjoy greater certainty of employment, greater assurance their salaries would be paid, and a greater degree of control if government rather than parents were the immediate paymaster” (Ibidem, p. 153)²⁵. Suprimindo a liberdade dos pais de escolher que educação dar aos filhos, o Estado acena em troca com sua ineficiência burocratizada, seus professores de emprego estável e descompromissados com a aprendizagem, a diminuição da diversidade e a multiplicação da desigualdade, pela restrição do acesso às melhores escolas apenas aos ricos, financeiramente capazes de escapar do sistema público.

A solução é, portanto, a introdução da lógica mercantil no sistema educacional, primeiramente atenuando e ao final eliminando a participação da esfera pública. Para os

²⁴ “Os professores queixam-se de que a atmosfera em que são solicitados a ensinar amiúde não é propícia ao aprendizado. Um número cada vez maior de professores está amedrontado com sua segurança física, mesmo na sala de aula. Contribuintes se queixam dos custos crescentes. Dificilmente alguém sustenta que nossas escolas estão fornecendo às crianças as ferramentas de que elas precisam para enfrentar os problemas da vida”.

²⁵ “Desfrutarem de maior de certeza de emprego, maior segurança de que seus salários seriam pagos e um maior grau de controle se o governo, e não os pais, fosse o patrão imediato”.

autores, esta introdução é perfeitamente pertinente, pois nada especifica nem distingue as escolas dos demais ramos da atividade econômica, como, por exemplo, as indústrias:

Industrial development in the United States gained a great deal from the introduction of mass production, from what the economists call the “economies of scale”. Why should schooling be different?

It isn’t. The difference is not between schooling and other activities but between arrangements under which the consumer is free to choose and arrangements under which the producer is in the saddle so the consumer has little to say (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1990, p. 156)²⁶.

Em outra passagem, os Friedman comparam escolas a supermercados, perguntando-se: “are the supermarkets available to different economic groups anything like so divergent in quality as the schools?” (Ibidem, p. 169)²⁷. Comprar sapatos, charutos, sanduíches, contratar serviços de massagem, de decoração ou de ensino consistem na mesma operação comercial. E sendo portanto semelhantes, não haverá mal em submetê-los, todos, ao *ethos* privado da livre concorrência negocial. Milton e Rose Friedman acreditam que transferindo o controle e supervisão das escolas do Estado para os pais-clientes, outorgando-lhes verdadeira liberdade de escolher em que escola estudarão seus filhos, o sistema de ensino se enriquecerá em dinamismo, qualidade e diversidade. Como medida imediata, os autores propõem um sistema de cupons (*vouchers*), entregues pelo governo aos pais que optarem pelas escolas privadas (dispensando-os dos impostos e do encargo de financiar o sistema público), ou mesmo pelas escolas públicas, também, submetidas aos mecanismos de competição. Tais cupons seriam uma espécie de moeda educacional, resgatável apenas pelas escolas escolhidas pelos pais – consoante critérios definidos pelos próprios pais, agora controladores do sistema. O desfecho, asseveram os Friedman, seria uma escola sensível às exigências dos pais, comprometida verdadeiramente com o aprendizado, competitiva, democrática e menos desigual.

²⁶ “O desenvolvimento industrial nos Estados Unidos ganhou muito pela introdução da produção em massa, daquilo que os economistas chamam ‘economias de escala’. Por que com as escolas seria diferente?”

Não é. A diferença não está entre escolas e outras atividades, mas entre arranjos sob os quais o consumidor é livre para escolher e arranjos sob os quais o produtor detém o comando e o consumidor tem pouco a dizer”.

²⁷ “Serão os supermercados à disposição dos diferentes grupos econômicos tão diferentes em qualidade, em comparação com as escolas?”

Muito embora na época em que escreveram o livro, início dos anos 1980, os autores admitissem não existirem experiências massivas e bem sucedidas do plano que propunham, nas duas décadas seguintes expedientes de inspiração semelhante foram aplicados nos Estados Unidos, na Inglaterra e alhures²⁸. No Brasil, cumpre rememorar que despesas com a educação privada são em parte dedutíveis da tributação sobre a renda (um método substitutivo dos cupons) e já desde 2005 o Erário, por meio do Prouni (Programa Universidade para Todos), financia integral ou parcialmente cursos em instituições educacionais particulares, de fins lucrativos.

Milton Friedman, contudo, representa uma posição extrema, só raramente aceita pelos que vivem e pensam a educação. Outros pesquisadores, admitindo algumas contribuições do pensamento liberal, trafegam num espaço intermediário, fazendo valer o *veritas in medio stat* aristotélico. Para estes, sem dúvida não convém ao ensino permanecer submetido à gestão pública, pois as fragilidades deste esquema estariam reveladas pela falência do Estado previdenciário keynesiano. Nem por isto a solução reside na adoção integral do modelo de mercado, mas sim em alguma alternativa híbrida, incorporadora de ambos. Uma das alternativas mais peculiares é a contida nos escritos da professora Cosete Ramos (1992), para quem a instituição escolar deveria imitar irrestritamente as estruturas e processos das empresas e corporações. Pensando a Escola a partir das teses de administradores como Deming e Glasser, Ramos constrói suas proposições firmada sobre o princípio da “Qualidade Total” – definida em seu significado empresarial de eficácia, conformidade, foco nos resultados, avaliação dos processos, etc. Qualquer que seja a especificidade do universo educativo, se porventura existe, ele é adaptável, sem dificuldades, à linguagem, à simbologia, à organização e a todas as diretrizes das corporações privadas. Na visão de Ramos, naturalmente.

Concepções menos heterodoxas são identificáveis nos trabalhos de autores como Melo (1990) e Tedesco (1990). Neles, paira a desconfiança tanto do predomínio do Estado de tipo keynesiano quanto do Mercado dos Friedman e de Hayek, e pensam-se alternativas híbridas de gestão do ensino. Tedesco, por exemplo, esforça-se por compreender a crise do Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*) como produção histórica, circunstancial, e não decorrência das deficiências intrínsecas ao elemento

²⁸ Para o caso do pacote de reformas educacionais inglesas, iniciadas em 1988, recomendo CHUBB & MOE (1992), em que os autores estudam e aplaudem as iniciativas do governo Thatcher de currículo nacional unitário, avaliações nacionais padronizadas, controle dos resultados escolares e comando dos pais pela via da privatização.

estatal, nisto diferindo dos liberais. A superação da crise não estaria no debate político acerca da responsabilidade do Estado ou do espaço cabível ao setor privado, favorecendo ao final um deles, mas na instauração apolítica e “desideologizada” da qualidade.

*El problema fundamental no consiste en definir se tiene que existir más o menos actividad estatal. El problema, en cambio, consiste en garantizar que los objetivos de democratización y calidad de la educación sean cumplidos en forma efectiva. (...) Asimismo, también existe consenso en admitir que **las opciones Estado-mercado no constituyen mecanismos antagónicos o excluyentes**. (...) Así como ya no es posible sostener que el Estado es siempre ineficiente y que sólo los mecanismos de mercado garantizan resultados óptimos, tampoco puede sostenerse que sólo a través de políticas públicas homogéneas es posible garantizar la equidad en la distribución de bienes y servicios. (TEDESCO, 1990, p. 26 – grifo meu).*

O ensino precisa melhorar, e este “melhorar” é um conceito neutro, sintonizado apenas às tendências inexoráveis do mundo contemporâneo, que tanto o Estado quanto o Mercado, bem dirigidos, podem assegurar. O saber educativo não parece portar consigo ou difundir visões ético-políticas, como propunha Althusser há muitos anos (ALTHUSSER, 2007), e tantos outros com ele e depois dele, de modo que sua “melhora” pode dar-se tanto sob a égide do Estado quanto do Mercado, sem contradição nem divergência. Tal tese se avizinha à identificável em Guiomar Namó de Melo (1990), contudo numa linguagem ainda mais aguerrida e mais privatista. Para ela, a educação brasileira padece as mazelas de uma máquina pública inchada e irracional, governada por interesses burocrático-corporativos, protegida por um funcionalismo público (e um magistério) cioso de seus privilégios e de sua ociosidade. Urge empreender uma “revolução educacional”, segundo a autora, a qual, entre outras intervenções, alcance “desideologizar a educação, buscando competências na transmissão do conhecimento sistemático e universal” (MELO, 1990, p. 26), isto sem contar a “avaliação dos resultados – aferidos pela aprendizagem do alunado – que permitam responsabilizar, cobrar, fiscalizar, incentivar” (Ibidem, p. 26). Sua ênfase no ensino universal é recorrente: também para Melo existe um corpo de conhecimentos universal, para além das disputas políticas, um “currículo neutro”, e é este que cabe à educação oficial. “Seu objetivo fundamental”, diz ela, “(...) é dar acesso ao *conhecimento sistemático e universal*” (Ibidem, p. 32 – grifo da autora). O ensino da cultura local, por exemplo, mascara a “romantização do saber popular” (Ibidem, p. 34),

e todas as formas de diversidade deveriam ocupar posições supletivas e menores em relação a este saber universal. As propostas de Friedman da descentralização da gestão e da recompensa por merecimento também são partilhada por Melo: “por que cada escola pública estatal com sua equipe não pode ser entendida como uma unidade autônoma, cujos ‘donos’ seriam pais e professores que receberiam recursos para administrá-la e seriam recompensados pela melhoria de seu desempenho?” (Ibidem, p. 49). A melhoria, mais uma vez, seria mensurada por “critérios objetivos e imparciais”. E a gramática do privatismo atinge, meia dúzia de linhas adiante, seu ápice, atribuindo ao processo de aprendizagem a capacidade de “atingir resultados”, exatamente como nas equipes de vendas: “por que não delegar competência e responsabilizar pelos resultados, premiando os que se saiam melhor? Não é isto que fazem as escolas particulares (...)? [Elas] têm dono e cobrança dos usuários. *Não seria um caminho saudável para a escola pública?*” (Ibidem, p. 49 – grifo meu). Não sei o leitor, mas eu, quando leio ou ouço algo assim, me desconcerto.

Em contraste tanto à literatura confessadamente liberal quanto às perspectivas mais ou menos conciliatórias de Melo, Tedesco e outros²⁹, têm-se desenvolvido posições críticas à introdução do privatismo e da ética mercantil nos processos educativos, pela consideração de que implicam em retrocesso, exasperação da desigualdade, supressão da diversidade e mais um sem-número de malefícios. Concepções desenvolvidas por autores do cenário brasileiro, como Frigotto (1984), Gentili (1995), Silva & Gentili (1996), Santos (1998), Costa (1995) e Silva & Sguissardi (2005), entre outros, e pelos estrangeiros Connell (1995), Dale (1995), Ball (1995) e Apple (2003) têm-me orientado a encontrar *uniformidades* nas experiências de mercantilização do ensino no Brasil e em diversos países da América, da Europa e da Oceania. Suas formulações me foram de enorme utilidade na interpretação da situação com que me deparei no contato com os Pré-vestibulares.

Os estudos sobre mercantilização, neoliberalismo e exclusão produzidos no Brasil costumam exibir um marcante conteúdo teórico, cujas críticas se dirigem aos projetos, às ameaças à educação, em contraste com os de língua inglesa, nos quais abundam categorias empíricas e exemplos. Não se quer com isto defender que as categorias empíricas estão ausentes das análises brasileiras, pois ponderações como as de

²⁹ Valho-me também de PAIVA, 1990, em cujo trabalho a educação é interpretada em termos econômicos e fundamentalmente tida como submissa às exigências do mercado de trabalho.

Sguissardi (2005) e Batista Neto & Santiago (2006), entre outras, consignam dados da história recente. Trata-se, todavia, até onde pude apurar, de uma tendência. Pode-se levantar a hipótese de que esta dessemelhança decorre da ausência, no Brasil, de uma experiência *massiva e aberta* de introdução do *ethos de mercado* do sistema de ensino, ao contrário do que se verificou em países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e Nova Zelândia³⁰. Aqui o estudo dos Pré-vestibulares, que em tantas facetas se assemelham às escolas reformadas anglo-saxãs, recupera seu peso e sua premência, especialmente tomando em conta seus vínculos com a escolarização regular, a que já aludi. Qualquer que seja a razão, no entanto, importa observar que ambas as literaturas fornecem contribuições complementares, enriquecendo, no total, o marco teórico que persigo construir.

Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo é o título do livro organizado por Pablo Gentili e Tomaz Tadeu de Souza (1996). Os artigos que o compõem, assinados por estudiosos brasileiros e latino-americanos, comportam análises sobre os perigos da idéia do ensino como mercadoria. O tom é de análise crítica e denunciadora dos alvitreiros neoliberais, de advertência às seguras conseqüências da implantação e concretização delas. As declarações são generalizantes, dirigidas para o macro: “os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva liberal, uma crise de *democratização*, mas uma crise *gerencial*” (GENTILI, 1996, p 17 – grifos do autor). Critica-se o argumento de que não faltam escolas, mas escolas melhores, nem professores, mas professores mais qualificados. O neoliberalismo, de acordo com seus opositores, transfere a responsabilidade pelas deficiências do sistema de ensino para seus próprios atores individuais e coletivos, indicando simultaneamente como salvação “transferir a educação da esfera *política* para a esfera do *mercado*, questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de *propriedade*” (Ibidem, p. 20 – grifos do autor). E conclui: “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor” (ibidem, p. 21).

Não seria preciso provar a escola neoliberal para a rejeitarmos: as produções dos pesquisadores e a experiência internacional já revelam, para além de qualquer dúvida, sua inadequação e desumanidade, sua “malvadez”, como diria Paulo Freire. Gimeno

³⁰ Ou seria então em razão de uma maior tradição com estudos de natureza empírica por parte da literatura anglo-saxã?

Sacristán, num dos artigos da coletânea, chega a falar de uma “militarização do pensamento e da prática”, manifesta em ênfases no “treinamento de habilidades e capacidades”. Em suma,

Todo um sistema de práticas e ideologia que faz retroceder as formulações progressistas e humanistas em educação. (...) Os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela ‘excelência’, pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades do mercado de trabalho e da economia, pela luta para dispor de melhores condições de saída do sistema educacional diante de um mundo de trabalho escasso, pela formação de destrezas básicas, pela necessidade de incorporar as tecnologias da informação, etc. (SACRISTÁN, 1996, p. 61).

A consequência é a concentração nas chances de êxito, não no material humano gestado na escola. Debates “ideológicos” (e este termo é o mesmo usado por MELO, 1990, em sentido condenatório), como aqueles sobre ensino público *versus* ensino privado ou sobre a “humanização das relações pedagógicas” são sumariamente condenados sob o anátema de “arcaicos”, “politicamente comprometidos”, etc. “Privilegiam-se as funções externas do sistema escolar em relação à economia e ao mercado, obscurece-se a função de equalização e se concentram os esforços em reformas internas do sistema que estejam voltadas para essas funções externas” (SACRISTÁN, 1996, p. 62). “Qualidade”, “descentralização”, “desregulamentação” e “autonomia”, palavras de ordem das proposições mercantis, são vistas como máscaras dispostas na linguagem para, confundindo, favorecer a competição privada por clientes. Márcio da Costa entende a vaga conservadora como esforço de “quase alijamento do tema da desigualdade, como problema maior e raiz possível para muitas de nossas mazelas”. Numa inversão curiosa, o discurso mercantil intitularia conservadoras as idéias de correção das desigualdades, “num mundo cada vez mais bombardeado pelas idéias de competitividade, soberania do mercado e esvaziamento da intervenção dos Estados nacionais” (COSTA, 1995, p. 52). Dá-se por encerrado o conflito social de interesses:

Agora, em consonância com uma nova era que se inaugura, empresas e seus potenciais empregados, governantes e eleitores, elites e massas estariam – do ponto de vista lógico – alinhados no que diz respeito à necessidade de uma rede escolar universalmente acessível, eficiente, democratizante. (...) As

bases econômicas para as propostas neo-reformadoras da educação são tomadas como dadas, como única alternativa disponível (COSTA, 1995, pp. 53-4).

Para Frigotto, resulta deste conjunto de elementos “uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, como um processo” (FRIGOTTO, 1995, p. 85). Batista Neto acrescenta que “o capitalismo vai tornando a ética uma questão obsoleta” (BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006, p. 43), e revela dados empíricos sobre mudanças nas concepções de avaliação que corroboram estas denúncias (Ibidem, p. 57 e nota-de-rodapé nº. 4). Gentili vai além e, acompanhando outros autores, apresenta o bem-humorado conceito-metáfora de *mcdonaldização da educação*, referindo-se à “transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast-foods*” ao universo do ensino, que tende a ser considerado “sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais” (GENTILI, 1996, p. 28).

*De forma bastante simples, podemos dizer que os **fast-foods** surgiram para responder a uma demanda da sociedade moderna pós-industrial: as pessoas correm muito (...). O que é que tudo isto tem a ver com a educação? A resposta é simples: se o sistema escolar tem que se configurar como **mercado educacional**, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo* (GENTILI, 1996, pp. 30-1 – grifos do autor).

A função da escola, assim, não é mais humanizar ou emancipar, mas transmitir habilidades para que seus egressos atuem competitivamente no rigoroso mercado de trabalho. Estas ponderações em larga medida se harmonizam às dos que pesquisaram o Vestibular (GUIMARÃES, 1984) e os cursinhos (FREITAS, 1984). A idéia é garantir a classificação hierárquica dos que disputam os empregos, promovendo sua seleção pelo mérito. E, para fazê-lo com presteza, tornar-se ela própria uma instância seletiva, competitiva, classificatória. “A educação”, sintetiza Gentili, “deve ser pensada como um grande campeonato” (GENTILI, 1996, p. 33).

Já os trabalhos acerca da educação nos países anglo-saxônicos, como disse, têm sido redigidos sob a experiência de mercantilização sofrida por estas nações entre as

décadas de 1980 e 1990 – com a massiva introdução do *ethos* neoliberal na esfera do ensino. Os livros dali oriundos, destarte, enriquecem-nos com sua concretude, pela revelação empírica daquilo que nossos pedagogos advertem e teorizam. Por exemplo, enquanto Costa, Frigotto e Sacristán combatem as propostas de reformas neoliberais, o professor Michael Apple conta-nos do contrato firmado entre diversas escolas e da empresa midiática *Channel One*, cujas cláusulas obrigavam os estudantes, em troca de equipamentos tecnológicos, a assistir à programação do dito canal *todos os dias*.

Como por lei esses alunos têm de estar nas escolas, os Estados Unidos são uma das primeiras nações do mundo a permitir conscientemente que sua juventude seja vendida como mercadoria àquelas grandes empresas dispostas a pagar o preço elevado de fazer publicidade na Channel One para obter público (cativo) garantido. (APPLE, 2003, pp. 50-1).

“Cativo” não é empregado sem malícia de estilo. É importante frisar que estas reflexões teóricas em língua inglesa não se limitam a amontoados de exemplos destituídos de concepções, “espontaneístas”, como se diz. Não; a teoria por que se orientam é essencialmente a mesma dos trabalhos latino-americanos, de modo que as categorias se assemelham e a denúncia da mercantilização se repete: “para muitíssimos dos eruditos, políticos e dirigentes de grandes empresas e outros, a educação é um negócio e não deve ser tratada de forma diferente de nenhum outro negócio” (APPLE, 2003, p. 1). Assim como o discurso da ausência de alternativas: “aos olhos de seus defensores, só obrigando as escolas a entrarem num mercado competitivo é que vai haver algum tipo de melhoria” (Ibidem, p. 2). A clivagem está que estas não são mais meras advertências, mas constatações derivadas da trajetória histórica vivida; não conceitos de livros, mas processos que se vêem e que se sofrem. Assim, nos locais em que residem, o ideário e as práticas neoliberais “praticamente deixaram de exigir justificativas. Tornaram-se o senso comum de um consenso internacional emergente” (Ibidem, p. 21). Apple identifica no quadro cultural e educacional americano a ação de uma aliança conservadora, de que participam capitalistas de toda ordem, fundamentalistas religiosos, a classe média de profissionais qualificados e gerentes e simpatizantes. A vida presidida pela diretriz conservador-comercial decai em liberdade e humanidade:

A maioria das grandes corporações são tudo o que quiserem, menos democráticas. De muitas formas, são mais totalitárias do que se admite abertamente. (...) Os lucros são muito mais importantes do que a vida, as esperanças e o bem-estar dos empregados que dedicaram sua vida profissional a essas empresas. Em geral, nenhum nível de lucro consegue tornar esses empregos seguros (APPLE, 2003, p. 22).

A introdução desta visão de mundo nas escolas tem por objetivo central subordiná-las à disciplina de competição de mercado. Mas, longe do que apregoam seus arautos, tal “disciplina” jamais eleva as oportunidades dos desprivilegiados: “esta esperança não está se realizando agora e é pouco provável que se realize no futuro” (Ibidem, p. 49). O que se vê, ao contrário, é que quando políticas de combate à desigualdade e de promoção da diversidade são abandonadas, proliferam as hierarquias tradicionais de raça e gênero. A experiência de mercantilização traz consigo *maior rigor avaliativo* e controle sobre os alunos, uniformidade curricular e pedagógica, e exclusão. Analisando diversos trabalhos em língua inglesa (infelizmente de difícil acesso ao pesquisador brasileiro), Apple demonstra como, por exemplo, na Inglaterra, a Lei de Educação de 1993, que “documenta o compromisso do Estado com a mercantilização”, nada aperfeiçoou na receptividade e pluralidade das escolas. (Ibidem, p. 86-7). Já nos Estados Unidos, os dados indicam que a adesão às demandas de mercado amiúde força a criação de “listas de classificação”, induzindo as escolas à procura de pais “motivados” com filhos “bem dotados”, rejeitando-se os que não se enquadram.

*Isto representa uma mudança sutil, mas crucial, de ênfase (...) **das necessidades dos alunos para o desempenho dos alunos**, e do que a escola faz pelo aluno para o que o aluno faz pela escola. (...) Os estudantes “com necessidades especiais” não são apenas dispendiosos, como também diminuem os resultados das provas naquelas importantíssimas “listas de classificação dos competidores” (APPLE, 2003, p. 87 – grifo meu).*

Mudança de ênfase das necessidades dos alunos para o desempenho dos alunos: a semelhança com o universo de disputa dos Vestibulares é tão manifesta que prescinde de comentários. Este parece constituir um efeito epidêmico da mercantilização: foco no resultado, no desempenho, com total negligência quanto à especificidade e delicadeza do trabalho formativo – além, é claro, da óbvia demonização das desigualdades, submetendo qualquer estabelecimento educacional a “uma nova métrica e um novo conjunto de metas baseado na luta constante para ganhar o jogo pelo mercado” (Ibidem,

p. 88). As “listas de classificação” são as ferramentas das escolas mercantilizadas para assegurar uma clientela “de qualidade”, com a qual trabalhar é certamente mais fácil e produtivo. “Maus alunos”, ou alunos que divirjam da concepção e do comportamento esperado, não têm mais espaço nem socorro. A lógica é a da adaptação incondicional.

Outra forma de mensurar esta adaptação é a aplicação de mecanismos avaliativos abrangentes e padronizados – novamente, em muitos aspectos, semelhantes ao Vestibular brasileiro – como meio de apontar o valor relativo do aluno para o mercado educacional. E este “valor”, mostram as pesquisas, não deriva em essência do saber que veiculam as escolas, mas coliga-se a distinções de classe e riqueza entranhadas no seio da sociedade:

Numa época em que a competição por credenciais e por capital cultural é intensa, o poder crescente dos mecanismos de reestratificação, como o retorno a níveis elevados de padronização obrigatória, também fornece mecanismos que aumentam as chances de que os filhos da nova classe média de profissionais qualificados e gerentes sofram menos concorrência das outras crianças, (...) [aumentando] o valor das credenciais que a nova classe média tem mais probabilidade de acumular, dado o estoque de capital cultural que ela já possui (APPLE, 2003, pp. 71-2).

Além dos EUA e Inglaterra, concepções semelhantes tentadas no País de Gales, na Austrália e na Nova Zelândia “confirmam os resultados que apresentei aqui” (Ibidem, p. 92). Acerca do “estoque de capital cultural”, a organização do sistema escolar desregulado abre enormes vantagens para pais com maior escolarização para lidar com os códigos e auferir dividendos culturais. A classe média, em suma, goza de maior mobilidade dentro de um universo do ensino competitivo, o simples fato de possuírem “horários mais flexíveis” e até veículo próprio lhes franqueia alternativas desiguais. No todo, cresce a exclusão, a padronização curricular e pedagógica, o conservadorismo, a desigualdade, sem contar, contrariamente ao que propalam os liberais, o autoritarismo: “mais poder, e não menos, é consolidado de fato na estrutura administrativa. Mais tempo e energia são gastos para manter a imagem pública de uma ‘boa escola’ e menos tempo e energia são gastos na substância pedagógica e curricular” (Ibidem, p. 92). A classificação das pessoas segrega-se ante a dicotomia “aprovados *versus* reprovados”, “vencedores *versus* perdedores”. A qualidade da vida para aqueles que fazem a Escola diminuir, sepultada por cargas de trabalho extenuantes, em observância a “exigências sempre crescentes em termos de avaliação” (Ibidem, p. 95).

Autores como Connell (1995), Dale (1995) e Ball (1995), por sua parte, tendem a corroborar as teses de Apple, e em larga medida contribuem com suas obras para as formulações deste. Seus estudos enriquecem a perspectiva de Apple com exemplos históricos, relatórios governamentais, referências a mais ampla literatura e análises que desnudam novos aspectos da vaga neoliberal e mercantil em educação – como as visões “naturalizadoras” do currículo e a antiguidade de certas denúncias, entre outros vieses. Connell, por exemplo, revela-nos que mecanismos de testagem padronizada (como o Vestibular), dirigidos aos “dotados e talentosos”, já vem sendo alertado pelos estudiosos como ferramentas de classe a ratificar as vantagens dos privilegiados há no mínimo 60 anos; “entretanto, parece ser um fato que tem de ser constantemente redescoberto” (CONNELL, 1995, p. 25). Os efeitos nada positivos deste processo sobre a prática do professor também são conhecidos: além da já mencionada extensão das jornadas de trabalho, “a pressão por ‘padrões’ e ‘excelência’ debilita, ainda, a prática de ensino propriamente dita, fazendo-a *tender à utilização de uma pedagogia mais convencional*, menos comprometida com métodos ativos de aprendizagem e currículos experimentais” (Ibidem, p. 27 – grifo meu). Verá o leitor o quanto esta afirmação converge com o observado nos Pré-vestibulares. Dale, na introdução de seu texto, sintetiza o que talvez seja a crítica de todos estes autores: “defende-se, neste artigo, que as disparidades inevitáveis entre escolas, em termos de financiamento, recursos e oportunidades, são suscetíveis de ser muito ampliadas sob o tipo de liberalização dos sistemas educacionais agora em consideração em muitos países” (DALE, 1995, p. 137).

A prática docente como problema teórico

Agora que me debruço e me foco na teorização da prática docente, convém recordar que predomina, particularmente no meio universitário, mas também entre o professorado regular e, ousa afirmar, no senso comum, um conceito bastante depreciativo e condenatório acerca dos que exercem a docência em cursos pré-vestibulares. A verdade é que a ausência de pesquisas sobre como estes profissionais praticam a docência não tem sido obstáculo para que os observemos com desconfiança e torçamo-lhes os nossos narizes. São, via de regra, acusados de vendilhões do ensino,

personagens que, seduzidos por dinheiro e por vantagens, abdicaram do pesado encargo de formar a juventude, com seus cansaços e ridículos salários, para se entregar ao esperto ofício de ludibriar a juventude abastada ou remediada, acenando-lhes como um falso saber, no treinamento de destrezas que não enriquecem nem melhoram seus possuidores, nem prestam qualquer serviço à sociedade. Discursamos como novos platões e aristóteles, a dirigir diatribes aos sofistas, aos górgias, aos pródicos e aos hípias dos cursinhos, acusando-os de “caçadores assalariados dos jovens ricos”, “falsificadores da filosofia”, de “ganharem dinheiro com sabedoria aparente, não real”, pouco mais do que impostores e, radicalizando, corruptores da sincera moralidade pedagógica (KERFERD, 1999, pp. 14-16). Não vem a ser a meta central deste trabalho desfazer preconceitos ou confirmar impressões desta natureza, mas quando menos é adequado não negligenciar este ambiente mental a ambientar e assediar as eventuais caracterizações e descobertas.

Assim como nas esferas teóricas anteriores, também aqui, a propósito do trabalho do professor, o que tem sido pensado pelos pesquisadores costuma endereçar-se ao território do ensino oficial. Não será interdito, contudo, meditar sobre os Pré-vestibulares com as ferramentas que nos disponibilizam esses teóricos, pois suas reflexões sobre as diversas dimensões do exercício docente analisam realidades e preconizam mudanças com o fito de aperfeiçoar o trabalho do professor, dialogar com ele, qualificando-o para as inúmeras instâncias em que é requisitado. Quando escrevem sobre a formação do professor, os caracteres do fazer docente ou as prerrogativas do educador, não obstante olhem para o sistema de ensino, aquilo a que verdadeiramente almejam vai além, é a vivência pedagógica ideal. Daí se concluir que suas teses e elaborações conservam a validade para mim e para os interessados em outros espaços de ensino-aprendizagem. Ademais, a vizinhança e complementaridade que presumo existir entre o ensino Pré-vestibular e o sistema oficial é outra razão para que constructos teóricos próprios deste não estejam imediatamente inutilizados para aquele. Podem revelar-se não inteiramente transponíveis, é verdade; mas isto – assim como sua retificação, modificação ou abandono – apenas será discernível durante seu confronto com o real.

A exaustão do projeto escolar da modernidade, a que tenho me reportado, não deixa de reverberar no interior das salas de aula, na condução cotidiana do ensino, onde aquelas grandes linhas se revestem de concretude. Rachel Costa Melo (1997),

examinando a prática docente das escolas públicas de Recife, deparou-se com a permanência de diretrizes já longamente criticadas pelo pensamento pedagógico, e renovou as velhas denúncias. O mais que viu foram aulas fundadas sobre uma estrutura herbartiana (tal como descrito em SAVIANI, 2005): “o ensino das escolas públicas faz lembrar as antigas orientações pedagógicas baseadas nos cinco passos formais de instrução ou método expositivo: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação” (MELO, 1997, p. 15). Este seria o modo “natural” de dar aulas: nele o professor fala, os alunos “ouvem e fazem a lição em silêncio”. A disciplina é conquistada impositivamente:

A disciplina exigida para a organização e realização dos trabalhos escolares recorre constantemente a medidas autoritárias. Assume características de imposição de um padrão de comportamento que, em vez de motivar os alunos ao estudo, confisca inúmeras possibilidades de atuação, ao exigir obediência (MELO, 1997, p. 16).

A idéia de uma relação prazerosa entre alunos e professores se prejudica enormemente neste fetiche disciplinar. A dinâmica das aulas é “prescritiva”, “requerendo do docente (...) fidelidade a formas autoritárias, desmotivadoras e desinteressantes para os alunos, uma vez que permitem somente a atuação de um protagonista, no caso, o professor, que propõe, planeja e tem todo o direito à intervenção em sala de aula” (Ibidem, p. 16)³¹. Tolhe-se a participação e com ela a autonomia, toda a teorização sobre o caráter ativo da aprendizagem silencia nessas aulas. A sinalização geral é de fracasso do modelo, o que se corrobora pelas altas taxas de evasão e repetência, e a prática docente padece dos mesmos males da Escola: se empobrece e atrofia na perpetuação destes gestuais esgotados, incompatíveis com um ambiente social democrático e com as promessas de uma educação que forme pessoas esclarecidas e capazes. Além dos problemas da fragmentação e proletarianização do trabalho do professor, do empobrecimento da sua formação e das condições materiais de trabalho, a que me tenho referido, há ainda outras interferências, mais apegadas ao fazer

³¹ No que fica caracterizado o grande descompasso entre a prática docente, tal como efetivamente exercida nas escolas, e a letra da lei e das obras educacionais. Zabala (1999), ao lembrar-nos da necessária articulação entre práticas de ensino e objetivos educacionais, ressalva que tais objetivos sem sempre correspondem aos pronunciamentos oficiais: “Na Espanha (...), poderíamos considerar que além das grandes declarações de princípios, a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de *selecionar* os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido” (Ibidem, p. 27 – grifo do autor).

docente. Convém, nas páginas seguintes, recuperar de forma sintética o que diz a literatura a respeito deste fazer, e em seguida aproveitar estas elaborações para teorizar o que se entende por ensino e por prática docente, para finalmente o modelo de abordagem da prática docente nos cursos pré-vestibulares.

Ainda há pouco tomava para análise a literatura acerca da mercantilização do ensino e do conhecimento. O trabalho de José Batista Neto e Eliete Santiago (2006) é porventura uma possível ponte a conectar-nos daquele tema para o do trabalho docente. Examinando a formação de professores no contexto das reformas de cunho liberal, Batista Neto encontra na legislação derivada deste processo simultaneamente ecos daquilo que discutíamos acima e das propostas progressistas. Apesar das intenções de acrescer em rigor e duração a profissionalização, as leis dão margem ainda a aligeiramentos e defasagens, o que suscita controvérsias a respeito da necessidade de formação docente. O próprio Batista Neto (2006) considera, ladeado por diversos autores, que “a docência é uma atividade de grande complexidade”, o que obriga ao “cumprimento de exigências para que alguém possa vir a integrar o quadro docente” (Ibidem, p. 91). Não caberia mais, portanto, associar docência a um “talento natural”, alguma espécie de “vocação inata”, um ofício espontâneo, que “se aprende fazendo”, algo que não requer uma graduação sólida e demorada, nem abrange uma identidade profissional.

Uma atividade que não consegue instituir tal controle sobre os que podem ou não nela ingressar tende a ter enfraquecidas as reivindicações por sua valorização (...). Quando uma atividade pode ser ocupada por todo e qualquer que o queira é porque não existe um grupo profissional constituído que exerça o controle do ingresso e da atividade, o que a torna banal e pouco valiosa (BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006, p. 92).

Silke Weber (2003) e Antônio Joaquim Severino (2003) ratificam estas assertivas e lhes adicionam outras, como resultado de anos de investigação no campo da formação de professores. Concentrando-se nestas “complexidades do trabalho docente”, Severino a destrincha e subdivide em três núcleos disciplinares: o domínio dos conteúdos específicos, dos componentes pedagógicos e dos componentes antropológicos (SEVERINO, 2003, p. 82). Esta primeira decomposição prenuncia a análise que proporei daqui a pouco; já adianta, de qualquer forma, que a alardeada “complexidade” da docência não é qualquer palavra vazia e panfletária, mas alude, com efeito, a algo

real, à polivalência que a caracteriza. O professor é um profissional técnico, hábil no manejo de uma tecnologia de ensino específica, mas ao mesmo tempo um ser profundamente humanizado e historicizado, e um intelectual. Por isso não pode receber qualquer formação à moda *fast-food* e já estar apto à educação da juventude. É justamente a ausência ou debilidade destes saberes, adverte o autor, que abastarda e faz perigar o trabalho do professor.

A relação pedagógica não pode realizar-se apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo, em dons naturais, ainda que estas formas de energia, bem humanas por sinal, possam colaborar na dinâmica relacional, como forma própria de interação humana. Mas o espontaneísmo, teórico ou prático, é “inimigo” da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas (SEVERINO, 2003, p. 85).

Severino foi de tal maneira conciso e feliz nesta passagem que mal deixa espaço a comentários. Fica por este caminho firmada uma primeira cláusula, a saber, a imprescindibilidade de uma sólida formação docente para uma prática que se quer competente, humana, construtora do humano. Esta é quase um ponto pacífico no debate pedagógico, até mesmo um Nietzsche, tão apaixonado por controvérsias, assentia nele (NIETZSCHE, 2003). Há, é claro, os dissidentes, e estes entendimentos, em parte, confrontam-se com os de Zoë Redhead (2003) e Jacques Rancière (2005), para os quais, em lugar da intervenção de um docente com longa e vasta preparação, os processos de aprendizagem são muito mais ricos quando pautados pela liberdade (entendida como menor intervenção) para imaginar, experimentar, arriscar e errar. Zoë Redhead, por exemplo, é filha e tributária de A. S. Neil, fundador da Escola Summerhill. A não-diretividade de suas ponderações e o pouco apreço pela formação especializada correspondem à idéia de uma educação voltada para a felicidade, a autonomia e contra o medo – e não para a vida produtiva, a funcionalidade ou mesmo a atividade política (NEIL, 1973; REDHEAD, 2003). Tardif (2002), embora ataque a questão por outros ângulos, também vem minimizar a importância da formação antecedente ao exercício docente³². Não, porém, para reafirmar Neil, Redhead e Rancière na tese de que a educação é um desenvolvimento fundamentalmente não-diretivo, mas para comunicar

³² Cumpre notar que os autores defensores de uma melhor preparação para o docente não necessariamente negligenciam a importância da formação posterior ao exercício profissional, ou dos saberes dela oriundos. Trata-se apenas da ênfase dada pelos pesquisadores a uma ou outra instância formadora, segundo suas linhas de análise.

que os saberes oriundos da prática cotidiana são muitíssimo mais determinantes no trabalho docente do que aqueles angariados durante os anos de escolarização formal. Tardif, para tanto, apresenta dados e depoimentos que indicam que esta escolarização é rapidamente ressignificada pelo professor, já nos primeiros anos de exercício profissional – restando dela apenas o que é funcional e aplicável. O professor é um sujeito do conhecimento, produtor de teorias e saberes.

É uma idéia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática. De fato, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber (...). O saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2002, pp. 234-235).

O livro de Tardif insurge-se contra esta doutrina tradicional, que “não é apenas redutora, ela é também contrária à realidade” (Ibidem, p. 235). A prática pedagógica, conforme seu programa, é uma instância formativa, usina de saberes e campo legítimo de investigação. Isto nos lança no coração de nossa problemática, mais ainda, no nosso problema de pesquisa. Será o fazer docente nos Pré-vestibulares também uma instância formadora e produtora de saberes? A prática de ensino nestes espaços, o papel atribuído ao planejamento ou à avaliação terminam, com o tempo, se convertendo em saberes a presidir a própria atividade pedagógica? Os saberes da prática se transformam em fontes de teorização, ainda que assistemática, para a própria continuação melhorada dessa prática? Paralelamente, já tive ocasião de mencionar, ao perfilar os professores pesquisados, o fato de, nos Pré-vestibulares, a formação docente estar distante de ser tida como imprescindível, e mesmo entre os professores melhor sucedidos e populares ela não raro não existe (dos sete professores, dois não contavam qualquer formação docente e, entre os demais, todos traziam nos currículos apenas o grau em licenciaturas, e nem por isso gozavam de menor remuneração ou prestígio). Como abordar esta situação tão estranha e contrária ao discurso pedagógico? Acaso para os vestibulandos – os quais, insisto, gastam largas somas nestes estudos – não há inconveniente em matricular-se com professores apenas ligeiramente formados, sem mestrados, sem pós-graduações, sem participação e conhecimento daquilo que se produz no meio educacional, como me confessaram? Que implicações traz esta circunstância? Fortalece os preceitos de Tardif ou de Redhead, negando os de Batista Neto, de Nietzsche ou de

Joaquim Severino? Ou a observação mostra que sucede o contrário, que a ausência de uma consistente formação pedagógica atrofia as riquezas e multiplicidades do ensino, tende a cegar o professor para as perspectivas humanizadoras, constringendo-o à reprodução daquelas práticas herbartianas que Rachel Melo registrou no Recife, estranhas à época presente, a toda a formulação da pesquisa educacional, incapazes de proporcionar a aprendizagem genuína e humanizadora?

Por outro lado, as pesquisas pedagógicas investigam ainda a prática docente em si, de acordo com seus elementos constituintes, e não apenas como instância formativa, como vimos acima. Sinaliza-se, quanto a isto, para a diversidade de modelos e denominações com que se estuda esta prática, “paradigmas que vão do professor culto, passando pelo professor técnico, prático, artesão, com ênfase no professor prático reflexivo, ator social e pessoa” (SANTIAGO, 2006, p. 113). Quaisquer que sejam as denominações, a verdadeira contribuição está na clarificação dos termos e no esforço de desnudamento da prática docente e de seus constituintes, e nesta direção são inúmeras as contribuições (FREIRE, 1996; CUNHA, 1989; BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006; LOPES, 1991; ARAÚJO, 2007; ROLDÃO, 2007, entre outros). Freire, como já disse em outra passagem, inventaria os “saberes necessários à prática educativa” e as exigências inerentes à atividade do ensino, incluindo tópicos como “ensinar exige rigorosidade metódica”, “pesquisa”, “respeito pelos saberes do educando”, “críticidade”, “corporeificação das palavras pelo exemplo”, “risco e aceitação do novo”, entre outros (FREIRE, 1996). Santiago, inspirada em Freire, acrescenta à lista outras exigências, tais como “gostar de trabalhar com gente”, franco respeito às manifestações de diversidade, abertura para o diálogo, “saber escutar”, equilibrar liberdade e autoridade, e, em tudo adotar uma postura generosa e amorosa (SANTIAGO, 2006, pp. 114-115). Cunha (1989) propõe seu rol de posturas que caracterizam o “bom professor”, ao passo que Snyders (2005) introduz no debate a alegria e a ludicidade como companheiras inarredáveis da boa aprendizagem³³. Batista Neto (2006), contudo, recuperando as críticas da Escola Nova à figura tradicional do professor centralizador do processo educativo, reitera que exigir-lhe posturas e saberes não equivale a novamente entroná-lo no limbo da onisciência.

³³ O educador francês Georges Snyders (2005), identificando na obrigatoriedade da frequência escolar e nas relações autoritárias em seu interior elementos causadores de frustração e infelicidade, postula a introdução da alegria, tanto nas práticas de ensino como nas interações das pessoas, como curativo do que na Escola é torturante e aborrecido. A ludicidade, portanto, vem como ferramenta humanizadora do ensino-aprendizagem.

O mesmo Batista Neto (2006), por fim, observando ainda a questão numa escala de maior amplitude, procura definir a prática pedagógica, dotada de todos estes predicados, como “uma relação entre os sujeitos pedagógicos e o conhecimento” (Ibidem, p. 166), sendo a relação professor-aluno central para sua efetuação. O fazer docente toma parte no conjunto das práticas pedagógicas por sua vez vinculadas a um corpo institucional, dele absorvendo valores, diretrizes e propósitos. O confronto das identidades do professor e do aluno não se dá no vazio, pois “um contexto institucional (...) transcende a dimensão individual do ensino para integrá-la em um projeto educacional comum” (Ibidem, p. 166). Em decorrência, é possível extrair alguns elementos distintivos da relação professor-aluno, presentes em toda experiência: a assimetria (papéis bem definidos, mediados pela desigualdade de saberes e funções e pela relação de autoridade); a adoção de comportamentos e atitudes mentais não necessariamente naturais, que demandam esforços e são indicadas por aquele a quem é confiado o ensino; a aceitação das premissas institucionais, entre outras. Batista Neto, assim, colabora com Severino no desvendamento de mais alguns dos componentes da prática docente.

Mas o que é, afinal, esta tão repetida prática docente³⁴? Que definição se lhe pode dar? Coisa rara e dificultosa é localizar na literatura quem arrisque conceituá-la. Via de regra, quando focalizam o trabalho do professor, os autores tendem a dar relevo à orientação e ao compromisso social de sua prática, à necessária consciência da dimensão política do fazer docente, à sua historicidade, à especificidade e à complexidade que lhe é inerente – sem, de ordinário, adentrar nos meandros desta complexidade. O tom dos textos costuma ser genérico, abrangente, propositivo, dedicado mais à leitura em perspectiva do que ao esquadramento e à análise do empírico e do concreto. Exemplar emblemático desta abordagem é o artigo de Bussmann & Abud (2002), além da maioria dos já citados acerca da atividade docente. Esta direção, sem embargo do mérito inquestionável de sua contribuição, não disponibiliza as ferramentas pertinentes para o destrinchamento e a caracterização da prática. Em outras palavras, sua validade está mais em realçar o que a docência tem de importante, mas não o que tem de específico.

³⁴ Valho-me aqui, como tenho me valido ao longo do texto, da distinção proposta pelo professor João Francisco de Souza (2006), de saudosa memória, para o qual a prática docente não é senão uma instância da prática (ou práxis) pedagógica, no interior da qual se inscrevem outras, como as “práticas discentes, a “instituição ou sujeito gestor”, todas “permeadas pela afetividade” (SOUZA, 2006, p. 20).

Escapando à regra, Odair Araújo (2007) e Maria do Céu Roldão (2007) edificam suas análises em menor escala, debruçam-se sobre a dimensão do micro, buscando devassar o que na prática docente é peculiar e constituinte. Assim procedendo, partem do pressuposto de que este fazer é *transversal* – já que atravessa uma coleção de instâncias – e, portanto, *compósito* – pois não corresponde a algo unitário, mas que existe pela colaboração e simultaneidade dessas diversas instâncias. Esta é uma premissa fundamental, a demarcação de um território teórico a partir do qual o esforço de categorização que estou para propor pode ser feito. Araújo, desejando investigar se no dia a dia a prática docente promove, de fato, a formação de cidadãos críticos, ou se negligencia este objetivo repetindo as mesmas posturas tradicionais, propõe desmembrar a categoria *prática docente* em um conjunto de *subcategorias* – quatro, no caso: planejamento, seleção e organização de conteúdos, momentos avaliativos e realização das aulas (ARAÚJO, 2007, p. 2).

Anuncia Araújo que, nas escolas onde pesquisou, o *planejamento* é realizado de forma irregular e desrigorosa, amadorística, lacunar quanto a elementos imprescindíveis como “objetivos, metodologia, avaliação, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, recursos didáticos e tempo para a realização das atividades”. Todo o enfoque desemboca na “memorização e atividades rotineiras, que apenas ocupam o tempo dos alunos”. Não se tem esta meditação prévia à aula como instante de enriquecimento da aprendizagem, pela antevisão dos expedientes a serem mobilizados em vista dos fins perseguidos.

Isto reflete a falta de compreensão da importância do ato de planejar, pois ao estruturar sua aula o professor especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos objetivos da formação cidadã, organizando de forma seqüencial todas as atividades que são desenvolvidas no decorrer dos momentos de interação professor-aluno (ARAÚJO, 2007, p. 2).

Pelo planejamento, portanto, se prevêem ações e procedimentos com vistas a se atingir objetivos educacionais estabelecidos. Seu rigor e sua inteireza são cruciais, sob o risco de tornar o ato pedagógico espontaneísta, perigando a realização desses mesmos objetivos. José Carlos Libâneo (1994), em quem Araújo também se baseia, defende os mesmos argumentos. Se a aprendizagem é reconhecida como orientada a uma finalidade identificável, previsível, concreta (como pensa Dermeval Saviani (2005), por exemplo,

e tantos outros), negligenciar planejá-la é negá-la em sua essência, reduzindo-a a uma reunião casual de indivíduos, só acidentalmente educativa.

Quando examina a segunda subcategoria, a *seleção e organização dos conteúdos*, lamentavelmente as constatações de Araújo permanecem desalentadoras. Postula, com base nas reflexões de Gladis Blumenthal e Acácia Kuenzer, que “os conteúdos não podem ser entendidos como uma mera listagem”, mas têm por finalidade “desenvolver competências intelectuais”, participando como “estratégia para a formação cidadã”, em sua consonância com as questões sociais e com a realidade do aluno. Assevera ainda que conteúdos privilegiadores da memorização mecânica perderam seu lugar em meio ao pensamento pedagógico, abrindo espaço à nova função de ampliar capacidades cognitivas, desenvolver nos educandos o senso crítico, a criatividade, a capacidade de leitura do real e da participação social. Mas, assim que desvia seu olhar da Escola teorizada nos compêndios para a Escola das ruas, percebe, mal escondendo sua frustração, que “os conteúdos, na prática aqui relatada, eram selecionados de acordo com a seqüência do livro didático. As aulas objetivavam apenas a memorização mecânica, não se preocupando com a construção de competências e habilidades nos alunos. (...) As atividades eram seqüenciais, tal como no modelo tradicional: a professora abordava os conteúdos e, em seguida, passava uma lista de exercícios” (Ibidem, pp. 3-4).

Novo dissabor experimentou Araújo na apreciação dos *processos avaliativos*. “Não foi observada a preocupação com momentos avaliativos, individuais ou coletivos. As produções dos alunos não eram aquilatadas como instrumentos de avaliação” (Ibidem, p. 4). Recorria-se também nestas escolas à concepção consolidada de avaliação objetiva, final, classificatória. Situação absolutamente contrária às recentes ponderações dos pedagogos, para as quais a avaliação é “instrumento auxiliar e indispensável nos processos de aprendizagem”, acompanha o próprio itinerário da aprendizagem, despede-se daquele caráter meramente aferidor. Na nova ótica, oferta subsídios ao educador “para perceber os avanços, as dificuldades dos educandos e, assim, rever sua prática e redimensionar as suas ações”, abrindo “um longo espaço para a avaliação diagnóstica” (Ibidem, p. 4). Suas idéias se harmonizam às de pesquisadores dedicados prioritariamente à renovação da conceituação sobre avaliação, como Philippe Perrenoud (1999) e Jussara Hoffmann, para quem as práticas avaliativas tradicionais, pautadas no paradigma da *presumida objetividade do dispositivo aferidor* (a prova), prestam um

desserviço à Educação e à formação da juventude, comissionando o medo e o desconforto como preceitos pedagógicos, acirrando o autoritarismo, a arbitrariedade, a competitividade, as posturas excludentes e, com todas estas medidas, apressando o fracasso da Escola. Para Hoffmann, os empreendimentos que deliberam negar a subjetividade, inseparável ao ato avaliativo, e fazer vigorar a homogeneidade e a padronização avaliativa não fazem senão violentar os estudantes. "O Vestibular", comenta ela, "é só mais um trágico detalhe no panorama de exclusão da Escola brasileira a que poucos estudantes sobrevivem" (HOFFMANN, 2005, p. 13).

Finalmente, no que toca a categoria denominada por Araújo "realização das aulas", nada pôde vislumbrar uma prática conscientizadora, libertária ou formadora do cidadão crítico. Não viu debates, não viu aprofundamentos instigantes dos temas, nem proposições que incitassem a autonomia do pensamento, que afiassem o olhar para a análise ou para a síntese. O que deparou foi um ensino desarticulado e fragmentário, em que os temas se sucederam sem vinculação perceptível, sem "visão de conjunto", abarrotando os alunos de informações, sem cultivar neles a capacidade para o discernimento. No caso da Matemática, que destaca, a ênfase de ordinário recaía "na resolução de problemas", em exercícios nos quais se incentivava o refazimento das mesmas operações demonstradas pelo professor, durante sua exposição. Nada da vida dos alunos, das suas experiências cotidianas ou do universo de sentido em que viviam era evocado nesses cálculos, que antes se distinguiam pela abstração e pela generalidade. Tinha-se em mira prioritariamente a memorização, a retenção, por quaisquer meios, dos temas ensinados. Acerca da Língua Portuguesa, outra disciplina cujas aulas também acompanhou, o incansável Araújo apresenta idêntico parecer, acrescentando que mesmo em atividades de leitura e escrita se esperava que os alunos apresentassem respostas prontas e padronizadas (ARAÚJO, 2007, pp. 4-5).

A principal colaboração do estudo de Araújo, para meus propósitos, está na proposição dos elementos componentes da prática docente. Isto não significa, naturalmente, a adoção automática destes constituintes, mas me habilita a, partindo deles, acomodando-os, retificando-os, ampliando-os, reclassificando-os segundo meus próprios conceitos, oferecer uma nova definição, um novo conjunto de subcategorias. Termos como "realização das aulas" soam vagos, dificilmente dão a entender o que exatamente Araújo quer dizer, se a prática de ensino, se o trato dos conteúdos, se a relação professor-aluno, se alguma outra faceta. Há muita coisa escondida dentro da

“realização das aulas”. Pensar desta forma leva a deduzir que *algumas subcategorias da prática docente são, por sua vez, subdivisíveis*, para mais preciso esquadrinhamento do conceito e do fenômeno. Outras, por sua vez, poderiam ser realocadas: a seleção e organização dos conteúdos parecem situar-se no momento precedente ao ensino (em sentido estrito, durante uma aula), ocupando, portanto, a esfera do planejamento. Estará óbvio para o leitor que estas indicações não implicam qualquer desqualificação do quadro de Araújo, mas apenas esboçam o que se harmoniza e melhor convém aos meus propósitos presentes.

Maria do Céu Roldão, pesquisadora portuguesa da Universidade do Minho, pavimenta outro caminho repleto de possibilidades. As duas perguntas que busca responder: "o que é um professor?" e "o que o distingue dos demais atores sociais e agentes profissionais?" convencem-na a admitir, de imediato, a historicidade destes anseios. O professor não é, ele é *em determinado momento*. "A questão enunciada, tal como as possíveis tentativas de resposta, não existem *de per se*, como sabemos; trata-se de uma construção histórico social em permanente evolução" (ROLDÃO, 2007, p. 94). Esta aceitação da contingência tanto dos papéis sociais quanto das definições que se lhes dão não impede, antes reivindica novos esforços de elucidação. Daí enunciar Roldão, sem sobressalto, que "o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*" (Ibidem, p. 94). Retenha o leitor estas palavras, que são fundamentais para o que quero demonstrar. Não se nega com isto a historicidade, mas se admite a longa duração e a "relativa permanência"; o que tem substanciado com longevidade a identidade do professor é o ato do ensino, as demais facetas de sua profissionalidade, ou são recentes, ou não são essenciais.

Mas o que é ensinar? Roldão nos dá parte da tensão que envolve este questionamento: de um lado, o "professar um saber" e, do outro, o "fazer aprender alguma coisa a alguém", mas manipula com bastante precaução ambas as premissas, notando o escopo redutor da dicotomia "ensino transmissivo" *versus* "ensino ativo". Não obstante a condenação comum atualmente ao “ensino bancário”, nos dias em que a informação era de circulação restrita e de difícil acesso, era razoável e convinha perceber o professor como transmissor, como *lente* (aquele que lê), e definir o ensino como traslado dos conteúdos da inteligência do professor para a do aluno. Roldão faz coro com o comum da literatura, pronunciando que este entendimento envelheceu, e

acena, em contraste, com um “plano mais integrador da efectiva complexidade” da actual docência:

*A função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. (...) Nas sociedades atuais, (...) é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da **dupla transitividade** e pelo lugar de **mediação**. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de **fazer aprender alguma coisa** (a que chamamos **currículo**, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) **a alguém** (o ato de ensinar se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95 – grifos da autora).*

A pedagogia transmissiva não é inadequada em absoluto, ela é inadequada hoje, para as reivindicações do agora. A complexidade da docência não é atemporal, não existiu sempre nem se define por si só, mas decorre de “razões sócio-históricas”: a docência é hoje complexa por causa das exigências que sobre ela recaem neste intervalo da história em que estamos vivendo.

Mas nem esta definição esgota o tema, e o motivo é simples: a atividade de ensinar precede, na história, a profissionalização docente, a formação para ensinar – o que acarreta dificuldades na aceitação da profissionalidade do professor. A própria Roldão, e ao lado dela Nóvoa (1992) nos dão excelentes notícias do processo histórico de especificação do ato pedagógico. Repare, pois, que a definição acima não dá margem para que se considere a docência como empreendimento complexo e multifacetado, como tenho reiterado nas páginas acima. Longe disso, suas palavras sugerem ser algo simples, *meramente bi-transitivo*, para o qual pouca ou nenhuma formação se mostra necessária, que porventura “se pode aprender na prática” e não é passível de teorização. É claro que esta não é a posição de Roldão, nem a de Nóvoa, nem a minha. Mas como escapar ao impasse? Quais são, para utilizar a palavra de Roldão, os dispositivos “geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente? Atingimos assim o cerne da discussão da autora, e encontramos o ambiente que permitirá elaborar as categorias para a análise da prática docente dos Pré-vestibulares.

“Em forma de tentativa”, principia Roldão, modestamente, “propomos um conjunto de caracterizadores que concebemos como agregadores e factores de distinção do conhecimento profissional docente” (ROLDÃO, 2007, p. 100). O primeiro

caracterizador seria sua “*natureza compósita*”, como eu já havia adiantado, “que é diferente de composta”. “Composta” conota “valências combinadas por lógicas aditivas”, mera coleção de práticas, ao passo que “compósita” ressalta a idéia de que os conhecimentos de várias naturezas, partícipes da prática docente, se imiscuem, interferem um no outro, se transformam pela co-existência, “passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros” (Ibidem, p. 100). O segundo caracterizador é a *capacidade analítica*, “oposta diretamente ao agir docente rotineiro”, a combinação do saber técnico com a habilidade para o improviso criativo, todos submetidos ao “poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais” (Ibidem, p. 100). O terceiro é a natureza *mobilizadora e interrogativa* do fazer docente, “freqüentemente ausente da cultura e das práticas dos professores, com conseqüências no respectivo sucesso de seu ensino”. A autora entende mobilizar como “convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo”, e julga o questionamento permanente (do conhecimento consolidado, da experiência pessoal e social) como instância imprescindível da boa prática (Ibidem, pp. 100-101). Propõe, como quarto “gerador de especificidade”, a *meta-análise*, “postura de distanciamento e auto-crítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva”; e, como quinto, a *comunicabilidade e circulação*, já que o domínio das demais especificidades sem “a comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares e perante outros” constrange a docência ao isolamento, pelo qual “o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes” (Ibidem, p. 101). Em resumo:

*Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples acção relacional e interpessoal (...). O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que **ensina** não apenas **porque sabe**, mas porque **sabe ensinar**. E **saber ensinar** é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes. (...) Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um **profissional do ensino**, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões (ROLDÃO, 2007, pp. 101-102 – grifos da autora).*

O valor destas elucidações de Maria do Céu Roldão está, como adiantei, em

balizar a instituição de um “território teórico”, a partir do qual, auxiliado pelos demais constructos que tenho me esforçado por expor e sistematizar, se torna realizável a apresentação de um quadro de categorias com que abordar o fenômeno da prática docente nos cursos pré-vestibulares.

É possível plantar conceitos no solo epistemológico fertilizado por estas premissas, congraçando autores que tratam das questões gerais da docência, como os já mencionados, com outros que se ocupem de momentos de menor abrangência, como por exemplo Antônia Lopes, que traz à tona, em interessante artigo, o tema da “aula expositiva”, desvelando sua história, suas relações com as diversas correntes pedagógicas e definindo-a como “uma comunicação verbal estruturada, utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir determinados conteúdos aos alunos” (LOPES, 1991, pp. 38-39). A “aula expositiva”, situada no interior da categoria “aula”, está imbricada nos demais componentes do fazer docente, interfere na relação professor-aluno (BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006), no planejamento do ensino (DAMIS, 1996), no uso dos recursos didático-tecnológicos (KENSKI, 1996), e é impactada por cada um destes. Fica desde já evidente não estarmos obrigados a assentir no caráter imprescindível de todas essas “dimensões”, na igual ênfase dada pelos professores a cada uma delas: umas talvez preponderem, e não é impossível que outras nem venham a se verificar. Mas a riqueza da contribuição de Roldão exuberava, em especial pelo esforço de perseguir o que há de único na docência a partir dos componentes da prática, na admissão de que o professor se distingue nas peculiaridades do que faz.

Posso, com base em tais premissas e definições, propor finalmente o conjunto de subcategorias constituintes da prática docente, de modo a abordar com esclarecimento o fenômeno nos estabelecimentos Pré-vestibulares. A idéia não é o esgotamento, nem se pretende abarcar tudo aquilo que toma parte no fazer docente, mas edificar um quadro de categorias possíveis.

De início, quero desde já recuperar a base fundamental do pensamento de Roldão: *o distintivo da docência é o ensino*. A prática docente, muito embora abranja outras responsabilidades no interior de um amplo território³⁵, consolida sua identidade no fazer do ensino, descobre seu *espaço privilegiado na sala de aula*, e pretender destacar as

³⁵ Entre eles posso citar, de modo geral, a elaboração curricular, os compromissos do professor com a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico, com a elaboração de seu plano de trabalho e com os pais e outros mestres, as responsabilidades burocráticas e gerenciais, etc. Terá o professor de cursinho a ocupação destas incumbências? Ou, para ele, predominam outras, específicas?

características da docência obriga a investigar o que há de peculiar em seu ensino. Esclareço este pressuposto para informar aos leitores que, sendo o meu objetivo neste trabalho “propor um rosto” à docência nos cursos pré-vestibulares, procedi, em meu trabalho de campo, privilegiando o ensino como *instância caracterizadora da prática docente*. Nesse sentido, a sala de aula constitui-se como o espaço privilegiado, embora não seja o único, onde a docência se expressa, pois ali o ensino se consoma recorrentemente e de forma explícita. As categorias e subcategorias que compõem o quadro de referências situam-se, todas elas, em diferentes instâncias do ensino: ora preliminares ao seu exercício estrito (no decurso da aula), ora simultâneos, ora posteriores, mas sempre mutuamente interferentes, e todas tomando parte da prática.

Isto posto, assumo **prática docente** como o total das incumbências pedagógico-institucionais atribuídas ao professor em seu exercício profissional, e como **prática de ensino** a dimensão destas atividades diretamente dedicadas a responder os desafios do ensino-aprendizagem, sempre admitindo o ensino como a tarefa complexa e multifacetada que nos explicou Roldão. A prática de ensino é uma dimensão da prática docente, assim como a prática docente é uma dimensão da prática pedagógica (SOUZA, 2006). Assim é, por exemplo, que os compromissos do professor com pais de alunos e com a comunidade, suas tarefas documentais (preenchimento de fichas, registros, atas, relatórios), sua presença em encontros científicos ou educacionais, sua atividade nos movimentos de classe ou seus contatos com órgãos de imprensa, embora participem de seu exercício profissional, portanto de sua prática docente, não se vinculam imediatamente à ação de ensinar, não merecendo caber debaixo da designação de práticas de ensino. Verifique o leitor, ao mesmo tempo, que entendo estas “atividades” componentes da prática de ensino como um “sistema”, com o que pretendo reforçar a interdependência e a complementaridade destas atividades, além da a imprescindibilidade de cada uma delas para a realização plena do ensino³⁶. O próprio termo “atividade” procura recuperar o caráter dinâmico do trabalho docente.

Proposta a definição, passo a expor agora os aspectos que julgo constituírem a

³⁶ Para uma definição sociológica de “sistema”, ver o Dicionário Crítico de Sociologia de Raymond Boudon & François Borricauld (2000). Os autores demonstram como a sociologia empresta o termo da matemática: “consideremos um sistema com solução de n equações lineares com n incógnitas. Se se modificar o valor de qualquer um dos coeficientes, o valor de todas as incógnitas será, em regra, afetado. Se se eliminar uma das incógnitas, o sistema tornar-se-á insolúvel. O conjunto das equações constitui, portanto, um sistema no sentido de que toda modificação em um dos elementos provoca uma modificação em todos os outros. Frequentemente é num sentido semelhante que se emprega sistema em sociologia” (BOUDON & BORRICAULD, 2000, p. 504).

prática de ensino. Vêm a ser justamente as categorias em que a subdivido, e que passo agora a detalhar.

1. O primeiro momento do ensino vem a ser seu **planejamento**. Perspectivas de diferentes matizes (como as que eu mesmo agasalhei por muito tempo) podem estranhar esta introdução do planejamento como parte da prática do ensino. Afinal, quererão talvez redargüir, o planejamento de uma ação precede esta ação, portanto não faz parte dela, existe antes dela existir. É mais ou menos verdadeiro que o planejamento precede o ensino, mas é absolutamente falso que não participe dele.

Tanto o planejamento do ensino é uma tarefa primordialmente docente (LIBÂNEO, 1994, p. 221), como, *Lato sensu*, o professor pratica o ensino também ao planejá-lo, encontrando-se esta atividade intimamente entrelaçada ao ato e ao esforço do ensino-aprendizagem. É aqui que lhe dá diretrizes, conteúdos, ênfases, que diagnostica a eventual necessidade de revisões, infundindo ao ensino o sentido que se coaduna aos seus propósitos (ou, em muitos casos, os propósitos a que obedece). Como escreve o mesmo Libâneo (1994, pp. 221-222): “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (...) Se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, *ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade*” (grifo meu). É intrínseco a um ensino que se quer consciente e sistemático, condutor da aprendizagem a fins previsíveis. Este planejamento, cuja concepção, importância e procedimento têm sido ressaltadas na literatura (DAMIS, 1996; ARAÚJO, 2007; LIBÂNEO, 1994), pode tomar por objeto a instituição de ensino (“o plano da escola”), a disciplina a ser ministrada (“o plano de ensino”) ou concentrar-se na aprendizagem de cada aula (“o plano de aula”). Para os propósitos desta pesquisa, debruço-me sobre os dois últimos níveis de planejamento (o planejamento *a longo prazo*, da disciplina, e o planejamento *a curto prazo*, daquilo a ser ensinado em cada aula, e para cada instância os ramifico em três níveis: o **planejamento dos conteúdos**³⁷ do ensino (seu fundamento pedagógico-epistemológico, sua seleção e

³⁷ A concepção de “conteúdo” é solidamente problematizada por Zabala (1999), segundo o qual não se restringem (ou pelo menos não se devem restringir) à cognição dos conhecimentos das disciplinas. Decompõe-nos em quatro tipos: conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Adverte logo que “um ensino que defende a função propedêutica universitária” costuma priorizar os conteúdos factuais, a impressão das informações na memória em detrimento da compreensão. “Ao cabo de algum

disposição, tal como sugeria Araújo), o ***planejamento das estratégias de ensino*** (a previsão das orientações e dos procedimentos didáticos a por em curso) e o ***planejamento dos recursos didático-tecnológicos***.

Convém rememorar que, no meio educacional, o conceito de “conteúdo” não é pacífico, como talvez o entenda o senso comum – e, de acordo com Libâneo (1994), até mesmo parte do professorado. Zabala (1999), por exemplo, problematiza-o consistentemente, argumentando que sua aceção não se restringe (ou pelo menos não se deve restringir) à cognição dos conhecimentos das disciplinas. Decompõe-nos em quatro tipos: *conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais*, adiantando que a preponderância dada a uma ou outra dimensão estará ligada aos objetivos perseguidos pelo ensino. E adverte logo que “um ensino que defende a função propedêutica universitária” costuma priorizar os conteúdos factuais, a impressão das informações na memória, em detrimento da compreensão. “Ao cabo de algum tempo, se não se realizam atividades para fomentar a lembrança destes conteúdos [revisões, exercícios], (...) são esquecidos com muita facilidade” (ZABALA, 1999, pp. 27-48). Libâneo (1994) expõe idéias que em muito se coadunam às de Zabala, entende que há “conteúdos”, correspondendo aqueles relativos ao conhecimento das disciplinas a apenas uma fração. Defende que a seleção de tais conteúdos deve caber ao professor e que seu ensino precisa remeter à vida prática, para torná-los mais significativos para os alunos, além do que “deve ser visto como ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Urge acentuar que estas ramificações não estão condenadas a se restringir à dimensão técnica e procedimental do ensino – ainda que assim procedam amiúde. Planejar os conteúdos do ensino (procedimentais, conceituais, factuais, atitudinais), tenha-se em mente, não se confunde com um mero ato técnico, a simples organização dos futuros afazeres, senão com a seleção tão epistemológica quanto política e histórica daquilo que, do universo da cultura, convém destacar e ensinar. Igualmente, quando prevê que medidas há de tomar durante a aula para assegurar a efetuação da aprendizagem, o docente opta por posturas predominantemente dialogais ou monologais, democráticas ou autoritárias, críticas ou reprodutivas, criativas ou mnemônicas, revelando, nestas decisões, a que visão de mundo, de escola, de

tempo, se não se realizam atividades para fomentar a lembrança destes conteúdos [como revisões e exercícios], (...) são esquecidos com muita facilidade” (ZABALA, 1999, pp. 27-48).

aprendizagem e de ensino se filia. O planejamento, portanto, é epistemológico, alia-se aos distintos níveis da reflexão pedagógica (o *diagnóstico*, o *judicativo*, o *teleológico*, como os define o professor João Francisco de Souza [2006]), é atividade que diz respeito à própria razão de ser da educação. E, é importantíssimo reiterá-lo, não está definitivamente confinado ao momento anterior ao exercício do ensino: está sempre sujeito a revisões e melhorias, incitadas pelo que a prática em si venha a trazer à tona. Se deixa de comportar estas tantas facetas, limitando-se apenas à feitura técnica, – ou, pior, se nem mesmo existe, – fatalmente empobrece a experiência do ensino, esvaindo suas potencialidades. Pois, servindo de norte ao processo de ensino e aprendizagem, sua ausência assemelha a docência a um “vôo cego”, um trajeto que pode levar a qualquer lugar. Ainda para o entendimento de planejamento, além dos posicionamentos de Araújo, a que já me referi, Olga Teixeira Damis apresenta as concepções pedagógicas antagônicas: uma que preconizava a importância do ato de planejar, outra que o recusava como aliada de um ensino tecnicista. Admite o planejamento como organização racional das finalidades sociais da educação, via capaz de definir seus objetivos precisos. A prática escolar atende, quer seja planejada ou não, a um projeto pedagógico; contudo, as práticas não planejadas, que se limitam ao espontaneísmo e à improvisação³⁸, tendem a aderir preceitos conservadores, dominantes, e isto por inércia. O planejamento, portanto, guia a educação para as finalidades que ela deve efetivar, assegura a consecução de determinados objetivos, facilita o trabalho da inovação criadora e do enriquecimento do ensino (DAMIS, 1996).

2. Como segunda subcategoria, proponho **a aula**, o ensino exercido no tempo e espaços privilegiados da aprendizagem. A aula é “a forma predominante de organização do processo de ensino”, para onde convergem os elementos do processo didático, como defende Libâneo, o qual, desejando dar-lhe definição precisa, escreve:

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino através das aulas possibilita o encontro entre os alunos e

³⁸ Naturalmente não me dirijo aqui à improvisação criativa, inerente e necessária à prática docente, de que falam R. Bourdoncle (1993) e P. Perrenoud (2001).

a matéria de ensino preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, pp. 177-178)

Não se trata, portanto, de mero intervalo temporal, mas de uma “situação didática específica” a congregar concepções, conteúdos, métodos e materiais. Partindo disto, compreendo aqui a coletânea de recursos mobilizados pelo professor ao ensinar, com o fito de promover a aprendizagem. Mais uma vez, não percebo esta *prática stricto sensu* como exclusivamente procedimental, mas me ocupo, antes de tudo, com o tipo de fundamentação e orientação que o professor dá ao seu ensino. Quero apreciar se, ao tratar do assunto “trigonometria”, em Matemática, “concordância nominal”, em Língua Portuguesa, “revolução inglesa”, em História, ao abordar conteúdos atitudinais ou procedimentais (se chega a abordá-los) e ao edificar, enfim, o espaço da aprendizagem, o professor conduz seu ensino segundo orientações que favorecem o discernimento, a apropriação ativa e esclarecida dos conteúdos, aquilatando os saberes prévios dos alunos, ou se, como desconfia o senso comum, aplica-se a transmitir somente informações que capacitem a responder exercícios, a fazer decorar fórmulas e regras, tudo para acertar se a resposta válida está na letra *a*, *b*, *c*, *d* ou *e*. Para tanto, subdivido a categoria *aula* em ***trato dos conteúdos do ensino***, com o que pretendo incluir as variedades de conteúdo ensinadas, o tipo de veiculação dada aos temas, o viés e a orientação das explicações, ao lado das premissas pedagógico-epistemológicas por detrás deles (ZABALA, 1999; DAMIS, 1996b)³⁹, em ***estratégias de ensino***, no que levo em conta a diretriz impressa à veiculação daqueles conteúdos, sua “didática”, no sentido desrigoroso com que costumamos usar o termo⁴⁰, e em ***utilização de recursos didático-tecnológicos***, a participação de livros, revistas, jornais, programas de informática,

³⁹ Se a prática do professor promove o pensamento autônomo, imaginativo e crítico, se infunde aos assuntos um viés de descoberta, perseguindo o sentido e a importância deles, se os apresenta como conquistas da pesquisa humana situadas ao longo da história, ou se prestigia a memorização (POZO, ASENSIO E CARRETERO, 1998) e se restringe a fornecer informações avulsas, a distinguir “mau” de “mal”, a calcular “x” e “y” (recuperando os exemplos com que introduzi o texto), para posterior aplicação em exercícios de fixação.

⁴⁰ No dicionário Houaiss (2001), Didática é definida como “arte de transmitir conhecimentos”, a maneira como se ensinam os conteúdos. É o sentido em que a apliquei acima. Para conceituações rigorosas de Didática, recomendo a leitura de Cordeiro, 2007, e de Libâneo, 1994 – autores que esclarecem suas dimensões tanto técnicas quanto político-pedagógicas. Meu desejo é verificar se há predomínio da exposição unidirecional, da “aula expositiva”, tal como analisada por Lopes (1991) e percebida por Rachel Melo (1997) nas escolas recifenses, ou se vigora o diálogo (FREIRE, 1996) e o debate (CASTANHO, 1991) – ou ainda outras técnicas, como o seminário (VEIGA, 1991), o estudo dirigido (VEIGA, 1991b) ou de outros. Espero analisar, ainda, o papel da ludicidade nesta didática, se colabora no enaltecimento da condição humana do ensino, além de estratégia motivadora, como postula Snyders (SNYDERS, 1993), ou se segue outros parâmetros.

recursos áudio-visuais, entre outros (KENSKI, 1991).

Libâneo reúne estas subdivisões sob o conceito de “métodos de ensino” (para ele, os caminhos traçados e seguidos pelo professor para proporcionar a aprendizagem, portanto incluindo as dimensões que decompus). Para ele, portanto, a aula é a instância em que os distintos métodos de ensino atuam para a realização da aprendizagem. A decomposição tripartite que proponho corresponde a alguns níveis sobre os quais estes métodos podem incidir: o método expositivo, por exemplo, seria um caminho dentro das possíveis *estratégias* para ensinar, ao passo que o tratamento mnemônico dos conteúdos um possível tipo de *trato dos conteúdos*. Sustenta este autor, noutro plano, que, embora cada disciplina reivindique métodos específicos, acima deles há “métodos gerais de ensino – comuns e fundamentais a todas as disciplinas” (LIBÂNEO, 1994, p. 152). Ultrapassando as minhas possibilidades discorrer sobre a didática de cada um dos conteúdos específicos, refiro-me, nesta pesquisa, à amplidão desta segunda classe. E acompanho Libâneo em sua teorização e classificação destes métodos gerais (seu caráter científico, sua sistematicidade, solidez, observância à relação conhecimento prática, etc. LIBÂNEO, 1994, pp. 149-172). Telma Santa Clara Cordeiro (2006), num dos capítulos de sua tese de doutoramento, traz à tona as discussões conceituais a respeito da aula, arrazoando que também ela tem sido alvo de distintas concepções. Primeiro era “banhada nas águas da didática prescritiva, nas correntezas da pedagogia tradicional”, aquífero que teima em regar ainda as práticas atuais, sem embargo das críticas do “movimento de revisão didática”, desde fins dos anos 1970. O movimento denuncia o “formato conservador” e a epistemologia “técnico-instrucional” prevalecente nas aulas. Mesmo na Universidade “a aprendizagem, baseada na cópia, valoriza a imitação e a reprodução do conhecimento”, e a docência é pautada pelo autoritarismo e pela univocidade e diretivismo do professor como fonte exclusiva de informação. Como alternativa, Cordeiro aventa a “mudança paradigmática” cuja importância tem sido enaltecida na literatura: “os estudos avançam e passam a vislumbrar rupturas mais profundas”, com a aula sendo entendida como “espaço do ensino e da aprendizagem de conhecimentos provisórios e relativos”, valorizando o diálogo, a crítica, a divergência, a participação e a pluralidade dos saberes. (CORDEIRO, 2006, pp. 62-70).

José Batista Neto, Eliete Santiago, Paulo Freire, Maria do Céu Roldão e outros autores com quem tenho dialogado lançaram já luzes sobre a concepção de prática de ensino em sala, de exercício da docência no período da aula. Além deles, um segundo

artigo de Olga Teixeira Damis aborda o “ato de ensinar” em termos históricos, realçando a coleção de teses e valores – acerca do conhecimento, da infância, do Homem, da educação, da relação conteúdo-forma, entre tantos outros, sejam eles claros para a consciência ou não – que alicerçam a prática do ensino, de modo algum “absolutamente prática”. Procede de influências e contra-influências entre o espaço escolar e o espaço social:

Assim compreendida, a forma de ensinar deixa de desempenhar apenas a função de organizar os elementos que estão envolvidos na relação pedagógica. Pois, se analisada também do ponto de vista de seu conteúdo implícito, ele expressa as condições e as necessidades predominantes na sociedade e pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica do mundo (DAMIS, 1996b, p. 23).

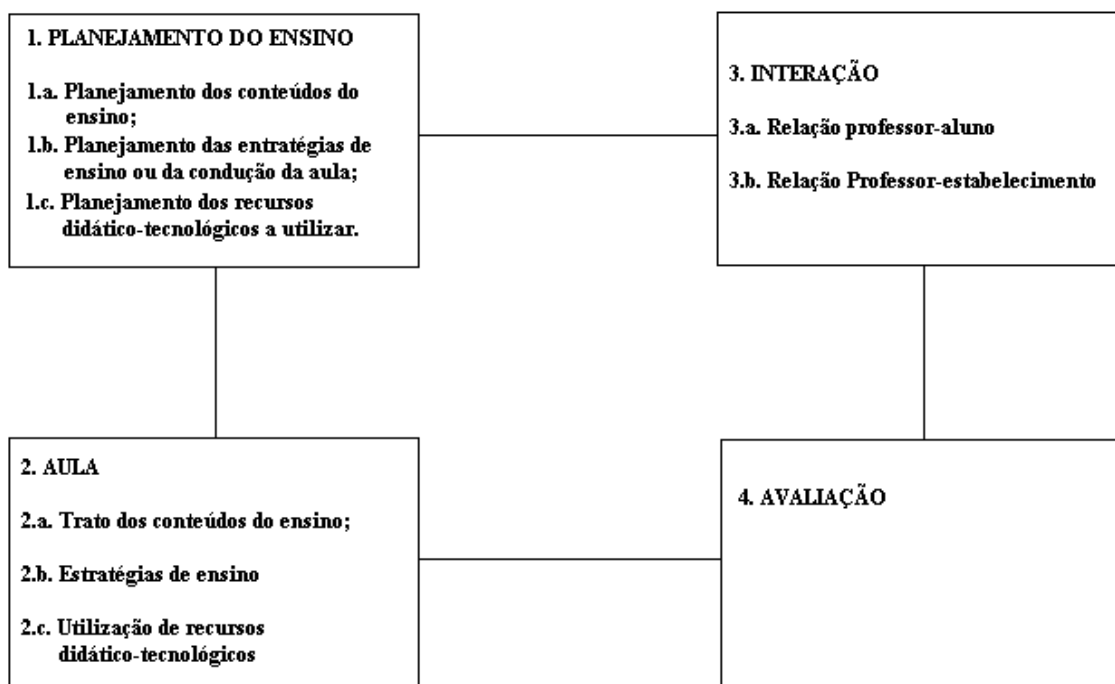
3. Outra subcategoria seria a **interação**: com ela será possível ver, na **relação professor-aluno**, em que medida se realiza a interação “sócio-emocional” (“os vínculos afetivos entre professor e alunos, como também as normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula”, na definição de Libâneo, 1994). Desejo examinar se predomina o distanciamento e a autoridade, o temor da figura do professor, como percebido por Rachel Melo (1997) ou se a afetuosidade, a amorosidade e os laços de fraternidade (BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006; FREIRE, 1996), com as implicações que trazem estes sentimentos para a prática de ensino; e, na **relação professor-estabelecimento**, o jogo de influências e o tipo de ambiente em que circula e trabalha o professor, se há liberdade de concepção e execução, a que tipo de controles e fiscalizações o docente está sujeito, que voz tem nas decisões do lugar e que pressões decorrentes da orientação dos estabelecimentos, enfim, interferem na prática.

4. Proponho, finalmente, a subcategoria **avaliação** como instância inerente à prática de ensino. A apreciação aqui se volta para que tipo de concepção e exercício avaliativo confirma presença no campo empírico, se as de cunho tradicional, desejosas de medir objetivamente a aprendizagem, se meramente aquelas que se consolidaram no Vestibular, ou se aquelas tidas como recomendáveis pela literatura, de caráter formativo, elementos imanentes ao processo de ensino-aprendizagem (HOFFMAN,

2005; PERRENOUD, 1999; ARAÚJO, 2007; VEIGA, 1996; LIBÂNEO, 1994). Além das conceituações de Jussara Hoffmann e de Odair Araújo, a que já dei palavra, evoco ainda o que diz Philippe Perrenoud sobre a faceta estratégica e “docilizadora” da avaliação tradicional, a qual tem, para ele, a responsabilidade de “criar hierarquias de excelência” a partir de uma norma “definida no absoluto ou encarnada pelo professor ou pelos melhores alunos”. É o preâmbulo legitimador da funcionalidade e da ascensão social, já que documenta, na trajetória do indivíduo, sua conformidade e aplicação, mais do que as capacidades imaginativas e autônomas (PERRENOUD, 1999, pp. 9-11). Existe mais para o serviço do sistema do que do aluno.

Essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que o conteúdo de seus conhecimentos e competências (Ibidem, p. 12).

Com o objetivo de melhor ilustrar estas disposições e sintetizar esta tão detida exposição, ofereço ao leitor o diagrama abaixo, com o que espero que construa uma visão precisa do conjunto que avento. Com o objetivo de ilustrar melhor estas disposições, ofereço, abaixo, o diagrama destas categorias:



Quadro 1: proposição das subcategorias em que se subdivide a categoria prática de ensino, composto a partir da teorização.

São estas, portanto, as reflexões com que pretendia revelar os fundamentos teóricos do trabalho. Talvez convenha aqui reiterar o caráter provisório, de incompletude, sob o qual os elaborei e sob cuja égide os submeto ao leitor. Não postulo em absoluto nenhuma forma de esgotamento do tema, nem que unicamente pela estrada pavimentada por estas concepções se consiga atingir o problema dos cursinhos e de sua docência. A trilha do debate que entretive com os autores dos diferentes matizes teóricos deve ser apreciada como a *alternativa* que fui capaz, dentro das minhas limitações (intelectuais e físicas), de construir. Vem disto o tom apenas propositivo que procurei infundir às elucubrações, auxiliado pelas releituras e recomendações da orientação. Se alguma vez fui excessivamente afirmativo e categórico, *mea culpa*. Enveredar, daqui por diante, pela análise e interpretação do material produzido durante o trabalho de campo será atividade bastante mais proveitosa, já que o solo teórico não se reveste de um receituário prescritivo, antes se desejando um referencial com que abordar a realidade, passível, por certo, de ratificação, mas igualmente de ser desafiado, questionado, negado e, se necessário, combatido.

Capítulo 3

DO MÉTODO

Parece existir certa imprecisão no modo como se aplicam nos textos os termos “metodologia” e “método”. Usam-nas os autores o mais das vezes como sinônimas, reciprocamente substituíveis, sem atentar para a distinção etimológica que o sufixo “logia” lhes impõe. Minayo, por exemplo, define metodologia como “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” (MINAYO, 2000, p. 22). Bastantes produções referendam idêntica definição, sem cuidar que o “caminho” percorrido e o “instrumental” mobilizado seriam pertinentes ao *método*, ao procedimento empregado para a execução de uma investigação. *Metodologia*, por outro lado, seria o estudo (*logia*) dedicado a estes diversos métodos e instrumentos – analogamente à *biologia*, que é o estudo das formas de vida (*bíos*) e à psicologia, o estudo da mente (*psykhê*) e seus processos. Marilena Chauí, examinando com costumada lucidez as definições de Aristóteles, oferece-nos uma passagem em que veicula o conceito de forma esclarecedora:

*O fato de as ciências possuírem em comum o procedimento – **métodos**⁴¹ – de busca dos princípios e das causas, não as torna iguais, pois diferem conforme a natureza do ser ou objeto que investigam, ou, como diz Aristóteles no Livro IV da Metafísica, há uma só ciência para cada gênero de ser (CHAUÍ, 2002: p. 346 – grifo da autora).*

Esta digressão inicial vem explicar minha predileção por intitular esta secção da dissertação de “método”: sua finalidade será apresentar os “caminhos e instrumentais” mediadores da “abordagem da realidade”, além das considerações que me fizeram adotá-los, e não analisar e classificar os diversos métodos elaborados pelos cientistas

⁴¹ Vocábulo transliterado do grego no texto. Segundo Marilena Chauí, *Métodos* (*meta* [depois, além] + *odos* [caminho, via]) significa “uma investigação que segue um modo ou maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado” (CHAUÍ, 2002, p. 505).

sociais – tarefa a que aliás se dedica Minayo, com reconhecida competência, na obra mencionada. Meu desejo é oferecer aos leitores o itinerário percorrido e o método empregado na realização desta pesquisa, tanto o que orientou o trabalho de campo, nos cursinhos pré-vestibulares, quanto o que fundamentou a análise da massa de dados reunida. Também não significo com isto que me limito a apenas descrever a seqüência de minhas operações, já que vinculo o apontamento dos instrumentos à revelação da lógica sob a qual foram selecionados. O encaminhamento das prospecções bibliográficas e das atividades realizadas no campo empírico só faz sentido se articulada aos preceitos e objetivos do trabalho, pela clareza quanto a quais bases teóricas fundamentam o método, sem o que corre o risco de apenas produzir resultados acidentais⁴².

Método

A inexistência de pesquisas sobre a docência nos cursos pré-vestibulares, ao lado da raridade e difícil acesso daquelas que abordam o fenômeno do Vestibular, impuseram-me enormes esforços na etapa inicial da pesquisa, quando da prospecção bibliográfica. Sob que matizes enveredar a abordagem? O que ler? Que linhas teóricas seriam capazes de propiciar uma observação consistente, permitindo-me alcançar algumas respostas para as tantas perguntas que tinha? O trabalho, nesta etapa, foi vagaroso, às vezes errático: leituras em princípio pouco promissoras surpreenderam e se revelaram cruciais, ao passo que outras, catedráticas, pouco conseguiram contribuir. Coleções de obras já lidas e esquadrinhas precisaram, para os propósitos da pesquisa, ser postas de lado – o que, de modo nenhum, vem a ser motivo de lamurio ou desapontamento. O professor Milton Santos, inimigo inamovível do utilitarismo e do imediatismo, poucos anos antes de falecer queixava-se dos alunos aos colegas professores: “quantos de nós, ensinando na pós-graduação, já não ouviu esta frase: ‘professor, eu não vou ao seu curso, porque o seu curso não interessa à tese que eu estou

⁴² Devo este entendimento do método enquanto instância teoricamente orientada, sem o que se transforma em mero manuseio de ferramentas, aos estudos realizados na disciplina de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica III, sob orientação da professora Eliete Santiago, a quem dirijo aqui caloroso agradecimento.

escrevendo'. É exatamente o utilitarismo levado às últimas conseqüências" (SANTOS, 1998, p. 4). Advertido pelo mestre, cuidei de escapar a estes calabouços e, sem embargo das urgências do tempo, abri-me a experimentar leituras, além de acompanhar palestras e debates, desejando neste empreendimento tanto familiarizar-me com a problemática pedagógica (questões de currículo, de planejamento, de avaliação, de representações sociais da Escola e de seus sujeitos, das políticas educacionais, etc.) quanto identificar áreas de interesse à minha investigação. Assim, apenas com o transcorrer dos meses e com a articulação dos estudos se foram deslindando sendas de mais sólida pavimentação, onde caminhar era possível, e o objeto passou a parecer abordável, teorizável, passível de meditação e análise. Só depois de consolidado este trabalho inicial (mas não terminado, já que reelaborações posteriores se mostraram inescapáveis) senti-me habilitado a seguir o caminho das atividades de campo.

O ingresso no campo de pesquisa só se pôde dar após a adoção dos critérios de seleção dos professores. Quais critérios poderiam atender às minhas aspirações? Ora, se retornarmos ao objetivo fundamental a que esta dissertação se propõe, a saber, caracterizar a prática docente nos cursos pré-vestibulares, aduz-se com certa evidência que somente professores bem estabelecidos no ramo, de reconhecida competência no que fazem, já experimentados (com "traquejo", como dizemos na intimidade) nas suas especificidades, poderiam dar-nos um vislumbre do que distingue aquela prática. A escolha de um professor inexperiente, ou por ser jovem, ou por contar poucos anos no Pré-vestibular, poderia, por razões óbvias, acarretar problemas à caracterização. Assim, de modo a escapar a esta dificuldade, estabeleci que somente docentes com um mínimo de cinco anos de prática em Pré-vestibulares comporiam o universo dos participantes da pesquisa, critério que terminou por revelar-se modesto, pois nenhum dos docentes com que trabalhei tinha menos de dez anos de ensino, alguns já às vésperas dos trinta.

Por outro lado, simultaneamente surgia o impasse acerca da formação dos sujeitos participantes. Cabia restringir a participação apenas aos licenciados, pela consideração, predominante na literatura pedagógica, de que somente licenciados são professores? Ou mais válido seria acompanhar a circunstância empírica de que aqueles que ensinam em cursos pré-vestibulares – membros do setor dos estabelecimentos de Ensino Preparatório Livre⁴³, desobrigadas quanto à legislação educacional, particularmente nos

⁴³ Tomo por Ensino Preparatório Livre o conjunto dos estabelecimentos que praticam o ensino sem a superintendência dos órgãos estatais de Educação, livres das exigências de qualificação e da observância

capítulos acerca da formação dos professores – são reconhecidos como professores, quer sejam licenciados, quer não? Mais uma vez, a consulta aos fundamentos do trabalho nos livraram do impasse. Não está dito neles que esta pesquisa deseja caracterizar a *prática docente apenas de licenciados*, nem dos que hajam recebido alguma formação específica, mas daqueles que exercem a docência nestes espaços. E, repito, por força do seu estatuto de cursos livres, praticam-na tanto licenciados quanto não-licenciados, bacharéis de toda sorte, médicos, engenheiros, estudantes, advogados, etc. Por isto, foi minha resolução *considerar e denominar professores tanto os licenciados como os que apenas são práticos, sem formação docente*. Reconheço que este cenário dos Pré-vestibulares contraria a tendência da literatura sobre a formação docente, brasileira e estrangeira (WEBER, 2003; NÓVOA, 1992; BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006), para a qual a função do professor abrange complexidades e particularidades que só se adquirem pela via de uma formação própria, consistente e articulada. Mas adotar este preceito e optar pelo trabalho apenas com licenciados implicaria negar uma realidade constituinte dos cursinhos, – a profissionalização facultativa de sua docência, – e quer-me parecer que não fazê-lo se justifica pelo que vai dito acima, de como se configura o ramo dos Pré-vestibulares. Ademais, não cabe atribuir a uma dissertação de mestrado um caráter primordialmente prescritivo, moralizante, isto é, a obrigação de retificar supostos "equívocos" ou "desvios" cometidos por aqueles que ela investiga. Este ponto é consenso entre os pesquisadores, está dito ou assumido em todos os livros, desnecessário é alongar-se nele.

Um terceiro critério que cabe revelar é o da *exclusividade do setor privado como campo de pesquisa*. Há em Recife, é sabido, experiências, algumas já longevas, de cursos pré-vestibulares sem finalidades lucrativas, de ordinário iniciativas de estudantes apoiadas pelas universidades ou por secretarias governamentais – Vestibular Solidário, Vestibular Cidadão⁴⁴, etc.. Em princípio, seria do interesse de uma pesquisa sobre a docência no Pré-vestibular voltar-se também para este segmento, mas duas considerações me persuadiram a optar somente pelo ramo privado: a primeira delas é o

estrita a programas, estando sujeitos apenas às obrigações legais dos prestadores de serviços. Além dos Pré-vestibulares, incluem-se na classificação também os cursos preparatórios para concursos públicos e alguns cursos de idiomas estrangeiros.

⁴⁴ O trabalho, ali, costuma ser realizado de forma voluntária, e a docência praticada por estudantes universitários, em salas cedidas por departamentos da administração públicas ou pelas universidades. O público discente compõe-se majoritariamente de alunos da escola pública, para quem as custas dos cursinhos privados vêm a ser impraticáveis.

alongamento que tal decisão traria ao texto, ultrapassando talvez o escopo que convém a uma dissertação. A segunda, que em certa medida é causa da primeira, é o aspecto forçosamente comparativo e dicotômico que adquiriria a pesquisa, pois a coexistência das duas instâncias obrigaria o escrito a, para cada passagem, indicar semelhanças e discrepâncias entre as práticas docentes privadas e públicas. Esta espécie de "amarra" sobrecarregaria o trabalho, além de imprimir-lhe uma configuração que escapa às minhas pretensões. Desta forma, restando evidente a necessidade de escolher uma das ramificações, deliberei, com base nas reflexões da orientação, enveredar *somente para os estabelecimentos privados*, mais consolidados, predominantes, disseminados e de mais numeroso público. Cumpro confessar, contudo, que neste caso exclusivo estas conclusões só se concretizaram depois de iniciada a jornada no campo, quando as investigações nos cursinhos não-lucrativos já se aproximavam da finalização; as observações e entrevistas ali realizadas, cujos registros não participam desta dissertação, são fonte riquíssima e reveladora, e serão matéria-prima para escritos que planejo produzir em breve.

Assentados estes critérios – salvo o último, que, como disse, surgiu *a posteriori* - ingressei no campo de pesquisa. Ao contrário do que temiam colegas acadêmicos, achei em todos os professores um gesto receptivo e simpático, além de imenso desejo, por parte de alguns, de desfazer o que julgavam mal-entendidos e preconceitos acerca dos cursinhos, tão mal vistos, queixavam-se eles, por parte da Academia. Nenhum deixou de ser atencioso no que porventura lhe pedi, e a disposição e paciência com que me acolheram desmente muitas das suposições que à distância se fazem deles. Procurei, inicialmente, uma professora, encaminhado pela referência de um amigo em comum, e esta, demonstrando a mais gentil diligência, intermediou meu contato com outros professores, facilitando imensamente o trabalho. Os outros, por sua vez, indicaram terceiros, e eu rapidamente atingia já a cota máxima das minhas capacidades, sem que nenhum docente se tivesse negado a participar.

Neste passo, trabalhei com sete professores, seis homens e uma mulher, de faixa etária entre 40 e 65 anos, vinculados a três diferentes estabelecimentos, todos situados na Região Metropolitana do Recife. As disciplinas que ministravam eram: Biologia (2), Literatura Brasileira (1), Língua Portuguesa (1), História (1), Física (1) e Matemática (1). Dos sete professores, cinco são licenciados em suas áreas, enquanto o sexto era engenheiro e o sétimo, médico (ambos abandonaram estas carreiras pelo ensino). Entre

os licenciados, todos os cinco já trabalharam com a educação regular, mas apenas um deles ainda trabalha regularmente em estabelecimentos do sistema de ensino, conciliando esta atividade com a dos Pré-vestibulares. Dois contavam mais de uma graduação; uma, de Literatura Brasileira, possuía titulação de Mestre em Letras e outro, de Biologia, a de Mestre e a de Doutor – este último obtido na América do Norte. Suas carreiras já contavam, no caso mais breve, 12 anos de dedicação ao ensino e, no mais longo, acima de 30 anos, pelo menos 20 dos quais dedicados aos Pré-vestibulares⁴⁵. Apenas um deles, de Biologia, atuava em cursos pré-vestibulares tradicionais, nos Colégio e Cursos, como empregado; outros três, independentemente ou no máximo em cooperativas, sob o regime de matérias isoladas; e os três últimos trabalhavam contratados por cursos de matérias isoladas, sob administração e chefia centralizadas, mistos entre cursinhos tradicionais e matérias isoladas. Somente esta capilaridade, que já mencionei quando da problematização, nos oferece já um vislumbre da variedade de modalidades e especializações dos cursos pré-vestibulares, e do público fiel que regularmente o busca.

Sistematizando o que vai dito acima, apresento, na tabela 2, os dados colhidos acerca do perfil dos professores participantes da pesquisa. É claro que somente estes informes não esgotam a apresentação dos professores, tanto que, no terceiro capítulo, trarei novas e muitas notícias sobre eles. Cumpre acrescentar, ao mesmo tempo, que ao lado do trabalho com os docentes, foram também entrevistados quatro alunos e uma coordenadora de Colégio e Curso, a fim de que, com sua colaboração, a pesquisa se acrescentasse de uma perspectiva exterior, “terceirizada”, se me permitem o gracejo; a coordenadora e os alunos foram informantes e não atores da pesquisa, todas as perguntas que lhes dirigi disseram respeito ao olhar que tinham da docência e dos Pré-vestibulares. Deparei-me, ainda com a circunstância de que um dos professores do curso de matérias isoladas era simultaneamente seu proprietário, de maneira que minhas observações e as perguntas que lhe dirigi durante a entrevista consideraram-no igualmente em sua posição de coordenador. Estas entrevistas com coordenadores e alunos, portanto, não se realizaram com o idêntico objetivo de traçar seus perfis, mas para propiciar uma primeira aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa,

⁴⁵ Os dados são aproximados porque o professor demonstrou certa confusão ao calculá-los, no momento da entrevista. Revelou, no entanto, que já se havia aposentado do ensino regular, e que se mantinha nos cursinhos tanto pelas necessidades financeiras (“ninguém vive de aposentadoria”, brincou) quanto pelo desejo de permanecer ativo.

auxiliando a construir o perfil dos professores e caracterizar sua prática com a colaboração de perspectivas exteriores.

Tabela 2: COMPOSIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES							
Curso/Professores		Licenciado	Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	Mais de uma graduação	Idade	Tempo de ensino	Tempo de Pré- vestibular
Colégio e Curso	Biologia	Sim	Doutorado	Sim	44 anos	23 anos	22 anos
Matérias isoladas	Literatura	Sim	Mestrado	Não	42 anos	15 anos	10 anos
	Língua Portuguesa	Sim	Nenhuma	Não	65 anos	35 anos	25 anos
	História	Sim	Nenhuma	Não	41 anos	23 anos	19 anos
Curso de Matérias Isoladas	Biologia	Não	Nenhuma	Não	44 anos	27 anos	27 anos
	Física	Sim	Nenhuma	Sim	46 anos	27 anos	27 anos
	Matemática	Não	Nenhuma	Não	46 anos	13 anos	13 anos

Fonte: Dados colhidos nas entrevistas com os docentes participantes da pesquisa.

Ingressei, pois, neste universo, propondo-me a realizar duas etapas de campo: primeiramente, observar com a mínima interferência, em toda a sua plenitude, a prática docente nos cursinhos Pré-vestibulares, à luz das categorias a serem esmiuçadas no próximo capítulo; posteriormente, entrevistar estes mesmos professores, e também alguns de seus alunos e seus coordenadores, de modo a elucidar particularidades desta prática e aspectos de mais difícil observação. E assim procedi. A duração da incursão em campo foi de cerca de 90 dias, estendendo-se de meados de agosto a meados de novembro de 2008. Na medida das minhas possibilidades e da conveniência dos horários, mais de um professor foi acompanhado simultaneamente; e, em todos os casos, as observações participantes⁴⁶ em sala de aula precederam as entrevistas (tanto com professores quanto com alunos e coordenadores), pois as próprias observações

⁴⁶ Marli André esclarece que esta denominação de “participante” vem da impossibilidade de introduzir-se num campo de pesquisa sem interferir nele e sem ser por ele afetado, “há sempre um grau de interação com a situação estudada” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Ainda que em minhas incursões eu tenha me esforçado para integrar-me nos grupos, procurando fazer com que minha presença passasse despercebida, mantive sempre em mente esta advertência.

serviam de fundamento a muitas das perguntas. Considerando as interessantes recomendações da professora Marli André, com o fito de proteger as identidades dos entrevistados e também de obter dados mais fidedignos, resolvi conduzir os trabalhos preservando o sigilo quanto aos professores e aos nomes dos estabelecimentos (ANDRÉ, 1995). Todos os sujeitos participantes concordaram com esta cláusula de anonimato e outras, por escrito, assinando o termo de consentimento que incluiu entre os anexos. A duração de cada uma das observações em sala de aula não foi fixada com antecedência, pois seu propósito declarado era captar a essência das práticas que caracterizassem a docência. Adotei, aqui, o critério etnográfico da exaustão (ANDRÉ, 1995), acompanhando as aulas e registrando no diário de campo tudo o que parecesse pertinente às categorias antecipadas, – e mais aspectos passíveis de engendrar novas categorias, como de fato veio a ocorrer, – até que tais práticas comesçassem a se repetir, justamente o indicativo da exaustão delas, de que o seu núcleo havia sido revelado. Pautado nestes termos e orientada pelas categorias previamente elaboradas (modificadas posteriormente), o tempo de observações com cada professor oscilou entre oito e doze horas, produzindo dezenas de páginas de apontamentos, no total.

Já as entrevistas, agendadas sempre ao final do período de cada observação, realizaram-se com base em um roteiro pré-estabelecido, mediante anuência escrita dos participantes, e foram registradas em áudio. A duração delas oscilou de trinta minutos a duas horas, em função do laconismo ou prolixidade de alguns professores e da própria estruturação da entrevista. Adotei a modalidade semi-estruturada, tal como a apresenta Minayo (2000), pela consideração de que ela, não ignorando a necessidade de um planejamento prévio ao contato com o entrevistado, nem por isso impõe à conversação um itinerário rígido, abrindo espaço à criatividade, ao inesperado, ao interessante. Este roteiro tanto abrangia interrogações impossíveis de esclarecer pela observação (como aquelas acerca da formação dos entrevistados, de seus anos de ensino, das suas origens ou de sua vida intelectual, entre outras), assumindo nestas horas um tom geral, igual para todos, como também se dedicava a esmiuçar detalhes das práticas de cada professor, revestindo-se então de especificidade. Para cada professor foi elaborado um roteiro, e igualmente para os alunos entrevistados – quatro, no total, alunos matriculados em diferentes cursos, na faixa dos 17 e 22 anos – e para a coordenadora do Colégio e Curso – uma mulher de 38 anos de idade. Estes últimos, como dito, não participaram da pesquisa exatamente como atores, mas como colaboradores, já que sua função consistia

em lançar a luz de um olhar exterior, complementar, sobre a prática docente dos professores com quem estudavam. Esta introdução de um terceiro olhar vem do entendimento de que, por mais unidirecional que se queira tornar a prática docente, é apenas em sua relação com o aluno que o professor se realiza, dada a natureza coletiva de seu trabalho – coletivo composto não apenas por professores e alunos, mas ainda pelos demais profissionais da educação.

Uma vez concluídas as atividades de campo, restou em nosso poder uma massa de dados, oriundos dos registros das observações, anotadas nas páginas de um jornal de campo (diário etnográfico), e das gravações em áudio das entrevistas, capturadas em equipamento MP3. O conteúdo das entrevistas foi por mim mesmo transcrito⁴⁷, em paciente e laborioso exercício de digitação, o qual ao final produziu mais de uma centena de páginas de depoimentos. Posteriormente as submeti, entrevistas e registros de observação, a um minucioso procedimento analítico, a fim de, pondo em segundo plano as divisões das falas por autores (tal como saía das transcrições), redistribuir os conteúdos enunciados (e recônditos, apenas sugeridos nas elocuições), inscrevendo-os de acordo com as categorias em que decompus a prática docente, a fim de achar respostas aos meus questionamentos e atingir os objetivos propostos. Servi-me, aqui, da técnica denominada *análise de conteúdo*, tal como a sistematizam autoras como Laurence Bardin (1993) e Maria Laura Franco (2007).

Bardin (1993) oferece um amplo estudo das diversas dimensões da análise de conteúdo, apresentando-a como uma técnica (ou técnicas, em face de sua multiplicidade) a guiar o trabalho de inferência dos diversos conteúdos da comunicação – uma “hermenêutica controlada”, segundo sua curiosa expressão (BARDIN, 2008, p. 15). Fundamentalmente, consiste no fornecimento de ferramentas que ajudem a perscrutar as falas dos atores, ultrapassando as impressões imediatas e superficiais “vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d’inédit, (du non dit), détenu par tout message” (ibidem, p. 15)⁴⁸. Por meio destes expedientes, não somente de devassam os conteúdos evidenciados nas falas, mas buscar-se-ia aproximar aquilo que se crê enxergar na mensagem e aquilo que ela contém deveras, enriquecendo, por esta dupla abordagem, o que se lê.

⁴⁷ Já que a contratação de transcritores ou digitadores violaria o acordo de anonimato firmado entre mim e os docentes participantes da pesquisa.

⁴⁸ “Em direção ao oculto, ao latente, ao não-aparente, ao potencial do inédito, (do não dito), que toda mensagem carrega”.

Entre estas tantas técnicas, adotei, para a abordagem do material obtido no trabalho de campo, a da *análise categorial*. No escopo deste procedimento, elegi, a partir das falas, “unidades de codificação ou de registro” (“*unités de codage ou d’enregistrement*”), minhas próprias categorias de pesquisa, classificando-as segundo critérios de repartição orientados, por sua vez, pela “frequência de presença (ou ausência)” dos elementos de significação contidos na mensagem (BARDIN, 1993, p. 40 e ss.). Em outras palavras, a análise categorial reivindicava um olhar atento para aquilo que era recorrente nas falas, e igualmente para aquilo que a todo custo se procurava ocultar. Como nem sempre o explícito e o implícito se revelam ao primeiro olhar, – por exemplo, freqüentemente se mostrava difícil identificar se determinada fala de um professor era enquadrável nas categorias que elegi, e mesmo em qual delas, – este exercício de taxionomia foi acompanhado, primeiramente, pela inferência⁴⁹ dos grupos de registros, identificando-se, nas categorias elegidas durante o debate com os autores e reconstruídas durante o trabalho de campo, os saberes relacionados ao meu problema de pesquisa e, por último, pela interpretação (“a significação conciliada às suas características”, na visão expressa por Bardin à página 43 da referida edição).

*Si la **description** (l’énumération, resumée après traitement, des caractéristiques du texte) est la première étape, nécessaire, et si l’**interprétation** (...) est la phase ultime, l’**inférence** est la procédure intermédiaire qui permet le passage explicite et contrôlé, de l’une à l’autre (ibidem, p. 43 – grifos da autora)⁵⁰.*

A aplicação destes procedimentos resultou num texto esquadrihado, em que as ações observadas e as falas capturadas terminaram dispostas segundo critérios derivados dos meus objetivos. As categorias puderam, desse modo, ser “alimentadas” com aquilo que observei, trabalhando no campo, com aquilo que os professores disseram de si mesmos e ainda com aquilo que alunos e coordenadora revelaram deles. Aquilo que os professores falaram ou sugeriram, por exemplo, acerca da ludicidade, do trato que dão aos conteúdos, das estratégias com que ensinam e das demais esferas de sua atividade, bem como as diferentes maneiras como a praticaram em seu trabalho, está segmentado e

⁴⁹ Bardin, à nota de rodapé da página 43, toma “inferência” como uma operação lógica por meio da qual se admite um enunciado em virtude de sua ligação com outros enunciados já assumidos como verdadeiros.

⁵⁰ “Se a descrição (a enumeração, resumida depois do tratamento, das características do texto) é a primeira etapa, necessária, e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que permite a passagem, explícita e controlada, de uma a outra”.

compartimentado sob as categorias “estratégias de ensino”, “trato dos conteúdos” e outras, à espera apenas do meu escrutínio. A secção final da dissertação fundamenta suas análises na recuperação deste material empírico esquadrihado.

Capítulo 4

ANÁLISE DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez problematizado o tema, circunscrito o objeto e teorizados os caminhos até eles, chega enfim o tempo de empreender a análise dos dados que a pesquisa de campo foi capaz de fazer emergir. Desconfio estar evidente para o leitor a poderosa e contínua intromissão dos capítulos predecessores na tessitura deste, já que as interpretações aqui realizadas são tributárias do que ali se perguntou e sustentou. Não digo isto para o fim de ressuscitar as vetustas alegações da inspiração monovalente da teorização sobre a prática, nunca foi sobre este preceito que concebi, executei ou agora redijo o meu trabalho. Longe disso, teimo em confessar que muitas das elaborações dos capítulos um dois e três, as quais depois de metidas no papel talvez parecerão lúcidas e bem alinhavadas, em verdade tomaram forma e sentido após bastantes idas ao campo, comigo demoradamente ponderando nelas, na comparação do que tive chance de ver e ouvir com os textos que publicaram os inúmeros intelectuais que estudei nesses últimos dois anos. Tal entrecruzamento, tal “correspondência biunívoca⁵¹” mantida entre os dados daqui e os conceitos de lá são o pressuposto que me acompanha desde minhas primeiras imaginações.

Assentada esta ressalva, com a qual imagino prevenir não sei quantos desentendimentos, proponho discutir pelas folhas seguintes se se verificam, nos cursinhos Pré-vestibulares em que fiz meus levantamentos, a concretização das quantas premissas tenho trazido à baila. Através das análises que faço e dos resultados a que chego, não me atrevo a lançar qualquer proclamação de validade geral, extensível a todo o ramo dos Pré-vestibulares; para esta meta convido os pesquisadores a revisitarem o assunto em novos escrutínios, tanto do meu material quanto daqueles que eles mesmos venham a produzir. O mais que faço é recuperar as anotações feitas e as entrevista entretidas, depois de tê-las esmiuçado e categorizado, desejando averiguar aqueles itens

⁵¹ Empresto o termo da Matemática, disciplina na qual descreve a associação entre um elemento de um conjunto e todos os elementos de outro conjunto.

em que decompus a prática de ensino – sem, é claro, eliminar a idéia da integração e mútua interferência entre cada um deles.

Para tanto, este capítulo se compõe de algumas secções, nas quais toda a minha concentração se volta para a “captura” da prática docente, objeto de estudo. Na primeira delas, procuro contextualizar a docência no espaço dos cursinhos, introduzindo dados estatísticos, descrevendo peculiaridades das suas estruturas e de tudo isto nomeando algumas das interferências deste universo sobre o trabalho do professor. Em seguida, passo a um exame minucioso das categorias em que decompus a prática de ensino, analisando, com base no que vi e ouvi durante o trabalho de campo, e com grande cópia de exemplos, a manifestação de cada uma dessas instâncias nos Pré-vestibulares. Espero residir aqui a genuína contribuição dos meus esforços, o núcleo da caracterização da prática docente, finalidade que persigo. Mais tarde, nas considerações finais, procuro extrair uma breve síntese destes resultados, relendo-os à luz do debate a que dei voz nos capítulos anteriores.

Exame introdutório do contexto da docência nos cursos pré-vestibulares

No ano de 2008, 53.030 estudantes prestaram Vestibular para as universidades federais sediadas em Pernambuco, cujos *campi* se espalham pela capital e por algumas cidades do interior; disputaram 5.996 vagas de 84 cursos. A razão candidato-vaga atingiu, para cursos como Direito e Jornalismo, quocientes de 18 e 19; para Medicina, ultrapassou 24. Em 2007, o total de postulantes fora ligeiramente menor, de 51.714 candidatos⁵². Reavendo os números que expus no primeiro capítulo, destaco que são quase 50% da média de matriculados no terceiro ano do Ensino Médio (cerca de 114 mil pessoas) – proporção que sozinha transmite uma boa idéia do peso do sonho universitário para os que vão terminando a adolescência. Infelizmente, não há estatísticas a demonstrar quantos destes cinquenta e tantos mil assistiram a aulas em

⁵² Os dados de cursos e de vagas foram extraídos de <http://www.pernambuco.com/educacao> e <http://www.covest.com.br>, enquanto o total de inscritos foi obtido em <http://www.ufpe.br/new>, todas as consultas realizadas em 18/11/2008.

curtos pré-vestibulares⁵³, mas são justos os motivos para suspeitar de que a proporção é alta: os estabelecimentos deste feitio abundam na Região Metropolitana do Recife, há bairros em que são “vizinhos de porta”, em que se oferecem de um lado e do outro da rua, em que ninguém dá trinta passos sem cruzar com algum deles. Nas suas fachadas é normal haver cartazes ostentando inscrições do tipo: “os segredos da física estão ao seu alcance”, ou trocadilhos como: “estude História com a gente e sua história vai ser outra...”. Também se exibem com alarde fotografias de ex-alunos “primeiros colocados” no concurso do ano anterior, cujo mérito atribuem sem constrangimento a si mesmos, esperando com isto estimular novas matrículas.

O preço das mensalidades é variado: oscila, no caso das matérias isoladas, de R\$ 90,00 a R\$ 200,00 para cada disciplina; entre os cursinhos integrais, onde apenas se oferece o pacote completo de matérias, custam entre R\$ 100,00 e R\$ 400,00. Alguns daqueles a que tive acesso reúnem centenas, quase mil estudantes, funcionam de manhã, de tarde e de noite⁵⁴, em aulas que às vezes contam 100, mas não raro chegam a congregar 300 alunos (condição que na literatura é admitida como indício do investimento insuficiente do Estado e da pauperização do trabalho docente [NACARATO, VARANI & CARVALHO, 1998], mas que nos cursinhos vem a ser a insígnia da prosperidade). Cinco dos sete professores que observei utilizam o microfone e aparelhos de som e amplificação, porque palestrar sem eles para tão numerosa audiência é virtualmente impraticável. O sexto, se não o utiliza, é somente porque o cursinho de que é funcionário não fornece o equipamento, e o sétimo, por preferência. As salas de aula costumam desdobrar-se em amplos auditórios, mas as bancas muita vez estão dispostas com tamanha economia e aperto que alguém com 1,88m, como eu, não se senta senão espremendo desconfortavelmente as pernas, com evidente prejuízo à saúde e à concentração.

Revelo estes detalhes para começar a falar de algumas das propriedades dos Pré-vestibulares que possivelmente interferem no tipo de ensino e aprendizagem mobilizado neles. Tantos candidatos, tão acirrado concurso pelas vagas, tanta multidão de alunos no

⁵³Foi a resposta do instituto organizador do Vestibular das “federais” de Pernambuco, a COVEST-COPSET, a consulta que lhes dirigi, por e-mail, em 24/02/2009.

⁵⁴No cotidiano das aulas – registrei-o com não pouco assombro – o atraso é inconveniente a que raramente os alunos são sujeitos. Somente uma de todas as aulas a que assisti começou quinze minutos depois da hora, e por motivos justificáveis que o docente insistiu em explicar. No comum, iniciavam e terminavam com rigorosa pontualidade, circunstância que eu, como irmão de estudantes da rede pública estadual de ensino, onde a observância aos horários é vergonhosa e não menos que humorística, acompanhava com boquiaberta admiração.

recinto de uma aula é natural que provoquem transformações na ação docente, que o obriguem a adaptações para responder às urgências daquele meio. Quero com isto dar alguma concretude ao meu anúncio lá das primeiras páginas, a saber, de que o ensino e a docência nos Pré-vestibulares possuem especificidades – decorrentes dos propósitos sobre os quais se fundam e operam estes estabelecimentos – as quais a pesquisa educacional tem os cabedais para desvendar. Todavia, o que eu nos começos lançava como hipóteses, almejo agora demonstrar através das vinculações que descobri entre os caracteres da docência e os cenários dos cursinhos.

Nem todas estas vinculações se oferecem evidentes, e algumas dentre elas ferem pontos sensíveis nos envolvidos. É claro que, como disse, os cursinhos são empresas capitalistas, e seus administradores, empresários; mesmo aos professores das matérias isoladas poderia caber semelhante denominação, já que seus cursos são seus negócios, a muitas vezes exclusiva fonte de renda de que vivem. Daí a conveniência, em primeiro lugar, de que o Vestibular exista, em segundo lugar, de que exista tal como agora e, em terceiro lugar, de que uma população crescente continue a enfrentá-lo. Modificações nesta ordem de coisas assediam-no, e basta que sejam mencionadas para deixá-los reticentes, defensivos, incitar posições extremosas, ao primeiro olhar até paradoxais. Por exemplo, apesar de atuarem no setor privado, e apesar do incremento no total de vestibulandos para as universidades federais de 2007 para 2008, é com queixume que se expressa um professor de Língua Portuguesa sobre o presente cenário do acesso à educação superior:

*Também há as faculdades particulares, que estão em todas as esquinas; o aluno que **não tem um projeto maior** não precisa morrer de... Então o Vestibular acabou, não tem mais aquela ênfase de antigamente, tanto é que a demanda é muito menor. Esse curso que nós temos aqui já foi duas vezes maior, há dez, doze anos. Para cá vinham todos os alunos de Pernambuco e até do Nordeste, tudo era aqui, aqui era um grande pólo universitário do Nordeste. Os alunos vinham todos para cá, os pais ficavam lá e eles aqui moravam, **e enchiam os cursinhos e matéria isolada também**. A gente tinha um público muito maior*

Entrevista com Professor de Língua Portuguesa – grifos meus⁵⁵

Proferiu estas palavras com nostalgia, comentou a expansão da universidade pública para o interior e em seguida repetiu que “quem não tem um projeto maior não

⁵⁵ Sempre que, nas citações dos depoimentos, houver frases ou expressões destacadas, os grifos serão meus.

precisa estudar nada, sai do Ensino Médio, não sendo muito estudioso, o pai pode pagar R\$ 200,00, R\$ 350,00, e entra em alguma faculdade [privada] dessas”. Repare-se a convicção de que o curso Pré-vestibular participa de um “projeto maior” – qual seja, ele o esclarece pouco depois, ingressar nas carreiras respeitáveis e potencialmente de melhor remuneração, Direito, Medicina, e até mesmo vencer a competição por elas. E a crítica ao pai que “pode pagar R\$ 200,00, R\$ 350,00” às faculdades privadas parece ignorar que as mensalidades dos estudos Pré-vestibulares não se pagam com dois tostões, obrigam, sim, a desembolsos ainda mais proibitivos, que bem podem alcançar três vezes estas somas, e isto às vezes por dois, três anos consecutivos, como diz outro professor: “veja, tudo parte de um princípio: o vestibulando precisa estar disposto a fazer o Vestibular mais de uma vez, porque Vestibular é um concurso e não necessariamente se passa na primeira vez que se faz⁵⁶” (entrevista com professor de Biologia de curso de matérias isoladas). O Vestibular, na argumentação do professor de Língua Portuguesa, assume a importância de válvula de contenção dos apedreus, – exatamente como nos pronunciamentos do tempo de Rivadávia Correia, quando surgiu (CUNHA, 1982; GUIMARÃES, 1984), – o que torna as políticas para sua descentralização inconvenientes sob muitos aspectos, a qualidade da formação das elites sendo um dos mais destacados (“é um grande perigo”, advertiu ele, “porque até Medicina está entrando nessa estória aí, e ser incompetente como médico é danado, a vida humana está entregue à própria sorte, porque não sei como serão esses médicos”). O imaginado enfraquecimento de um instrumento tão útil – declínio que nem mesmo encontra amparo nas planilhas estatísticas – é causa de imediata lamentação.

Entretanto, com inesperada admiração escutei outros professores, a maioria dos entrevistados, em verdade, dirigir-se com desdém e reproche aos Vestibulares. Nem é porque trabalham sob seus auspícios que o aplaudem, antes lhe fazem diversas ressalvas, no que são repetidos pelos alunos. Fazem ressalvas primeiro aos seus aspectos contingentes, como à sua ênfase para a memorização: “o concurso público do Vestibular é muito limitante”, exclamou o professor de Biologia de curso de matérias isoladas. “Na hora em que eu boto um monte de informações decorebas numa prova, sem dúvida nenhuma que a ênfase no ensino vai ser voltada pro decoreba”, complementando que, por conta desta orientação e de seu poder sobre o Ensino Médio, “eu acho que ele prejudica muito o processo de ensino”. Não fazia estes ataques apenas em particular: ao

⁵⁶ Com efeito, todos os alunos que entrevistei já haviam tentado sem sucesso o Vestibular pela primeira vez, alguns já o repetiam pela terceira ou mesmo pela quarta.

contrário, exclamando aos alunos que “não tinha o rabo preso”, criticou, no meio da aula, “essas questões de Vestibular que medem a desatenção e não o conhecimento do aluno”. O outro, de História em matéria isolada, respondeu à pergunta com expressões enfáticas e explicações irritadas, e disse muitos nomes feios, que eu por escrúpulo prefiro não reproduzir:

A prova de História é uma b..., com raríssimas exceções. Eu, de certa forma, tento preparar meus alunos para o Vestibular e como intelectuais; a prova vem meramente técnica, sem a menor preocupação com a reflexão do aluno e hipervalorizando aspectos da História do Brasil que não têm a menor importância. Pode até botar meu nome se quiser: a prova da Covest é uma verdadeira m... do ponto de vista de conteúdo, de teste pra intelectualmente avaliar o aluno

Entrevista com professor de História em matéria isolada

Ofereceu ainda outro exemplo do preço do inconformismo: “alguns professores de história que, eu acho, têm muito compromisso com o que estão fazendo, indo trabalhar com o Vestibular, acabaram não se dando muito bem com essas *escolas que são indústrias*”. Em suma, o Pré-vestibular costuma, ou sufocar, ou expulsar os comprometidos com a aprendizagem formativa e humanizante. Os docentes criticaram ainda outras peculiaridades: o enciclopedismo do programa, a falta de transparência das correções, as constantes ambigüidades nas questões, a arrogância e intransigência das bancas de avaliação e ainda outras facetas. Quando perguntados sobre que visão mantinham do Vestibular, era sobre isto que discorriam, sobre suas deficiências contingentes, sobre aquelas deficiências que apresentava e que se podiam retificar.

Eu, porém, insistia no tema, questionando-lhes como percebiam o Vestibular enquanto mecanismo de seleção para as universidades, à parte as contingências, se em si era justo, se merecia somente estes ajustes circunstanciais de que falavam para funcionar a contento, ou se era inescapavelmente injusto e se deveria substituir. Aqui terminou o consenso: “eu acho [que é justo]. E ele está ficando cada vez mais justo”, posicionou-se o professor de Biologia de colégio e curso, que professou sua crença na relação direta entre aprovação e capacidade. Houve, por outro lado, os que não quiseram vê-lo com tão bons olhos, mas confessaram não acreditar na existência de alternativa realista: “o Vestibular termina sendo um mal necessário”, resumiu o professor de Matemática do curso de matérias isoladas, para quem sua força sobre a motivação dos

alunos para estudar acontece de ser positiva, mas o terror psicológico que instaura às vezes colabora no cometimento de calamidades: “teve casos aqui de terceiro-anistas que não suportaram, por alguma característica, e *chegaram ao suicídio. Casos de psiquiatria todo ano tem*”. Ainda que o Vestibular não tenha sido o único fator nestas tragédias, suicídios e perturbações mentais anualmente recorrentes indicam o quão danoso podem vir a ser, para o psiquismo de sujeitos ainda em formação, o enfrentamento de tão digladiada competição, somada às pressões sociais e familiares pela aprovação e pelo sucesso, de que Rubem Alves nos deu notícia ao falar de pais “ansiosos por ver seus filhos na Universidade” (2000, p. 16).

Já outros professores são mais extremos, mal conseguem descobrir qualquer faceta louvável nos Vestibulares: “é [justo] não”, disse a professora de Literatura Brasileira de matéria isolada, lastimando e queixando-se de que “na sociedade excludente da gente, mecanismos de exclusão tem que haver. Dez por cento da população brasileira faz faculdade: tem que ter um bocado de gargalos e o Vestibular é um deles”. Os “gargalos” a que se referia são os dispositivos excludentes da escola, cujos efeitos se vêem nas elevadas percentagens de evasão e repetência, destacadas por autoras como Marcílio (2005). A comparação do Vestibular a estas incidências odiosas esclarece-nos com que olhos a professora vê o fenômeno. Nem todos, entretanto, pronunciam idêntica indignação. “Não, [não é justo] de jeito nenhum”, concordou o professor de Física. “Mas, infelizmente, *a gente tem que ter um processo seletivo*, a Universidade não pode absorver todos os alunos que saem do Ensino Médio”. “Tem que ter”, é imperioso, não há lutar, não há rebelar-se, não há engajar-se a propostas de mudança. A seleção tende a ser descrita como natural e necessária: nem todos podem receber educação superior, não há espaço, não há condições, não se vislumbram remédios para a exclusão. Nenhum dos discordantes aventou fórmulas substitutivas, e alguns comentaram com ressalvas as políticas de cotas⁵⁷ ou de acesso não seletivo⁵⁸, vencendo, ao cabo, a idéia de que “não há alternativa”: “pois é, nunca encontraram uma fórmula correta. Como há menos vagas, bem menos vagas que candidatos, *sempre*

⁵⁷ Os que se dispuseram a tocar no assunto julgaram problemática a entrada na Universidade de alunos “despreparados” (“eu sou um aluno de rede pública hoje, aí tem cota, entro na UPE pela cota, pronto. E muitos entram completamente despreparados”, disse o professor de Biologia do curso de matérias isoladas). Preconizavam, ao contrário, o investimento na melhoria do ensino público, acoplada à conservação do modelo de seleção por Vestibular.

⁵⁸ Disse ainda o mesmo professor: “oportunidade é a palavra-chave, é chance, é pegar **o cara que tem algum potencial** e dizer: ‘tome aqui a oportunidade’. E não a vaga imediata. A vaga imediata não é oportunidade, que é pra poucos. A vaga imediata é sectária, seletiva e passível de corrupção.”

haverá essa estória da peneira”, sentenciou o professor de Língua Portuguesa. A “peneira”, o “funil”, todos os utensílios que simbolizem a supressão, a barragem e a restrição servem de metáfora aos processos de ingresso no Ensino Superior. Vêm-me à mente o já citado trecho de Zabala, em que se relata que, na Espanha, não importa o que divulguem os discursos oficiais e as “grandes declarações de princípios”, a função da instituição escolar tem sido desde muitos anos selecionar, separar o “joio do trigo”, para dizer quem pode e quem não pode “seguir uma carreira universitária” ou “obter qualquer outro título de prestígio reconhecido” (1999, p. 27). O que Raymond Boudon (1981), Randall Collins (1989) e Otaíza Romanelli (1986) deslindam em suas obras, a respeito das funções históricas das escolas anglo-francesas, americanas e brasileiras, é análogo.

Por outro lado, estas disputas, esta ambientação de acirramento e competição que predomina entre os estudantes, já que andam tão escassas as vagas para as mais conceituadas universidades e para as “melhores” carreiras, parece não incidir com uniformidade sobre os docentes e suas práticas. Entre os professores empregados em cursinhos, colhi informações de que vigoram longuíssimas jornadas de trabalho, verdadeiras maratonas que ratificam a literatura acerca da pauperização do trabalho docente (PEREIRA & MARTINS, 2002; LIBÂNEO, 2000; WEBER, 1996; NACARATO, VARANI & CARVALHO, 1998) e para todos os efeitos ignoram as necessidades de planejamento do ensino, de reflexão sobre a o fazer docente, de liberdade, até de repouso:

Eu vou dar agora a minha décima sexta aula, hoje! Quando eu saio daqui eu não agüento nem ouvir a minha voz! Minha carga-horária é de [faz as contas] 58 horas semanais em sala de aula. Eu preparo a aula da semana toda na segunda de manhã, quando eu não dou aula.

Entrevista com professor de Biologia de colégio e curso

Outro, também de Biologia, informou que sua jornada semanal “certamente não é [de] menos de 60 horas”. O que ajuda em parte a explicar a pequena familiaridade dos professores entrevistados, quer licenciados, quer não, com os temas do debate pedagógico, já que confessaram, em sua maioria, não realizar habitualmente leituras nesta seara. E como haveriam de realizá-las, submetidos a regimes de trabalho assim desfavoráveis, ministrando doze, quatorze, dezesseis horas de aula por dia? Não é

também a isto que se referem os pesquisadores, quando tratam da desqualificação do trabalho do professor, da negação de sua condição de intelectual, de profissional para quem é imprescindível estudar, meditar sobre sua prática e sobre os conteúdos que leciona, e mesmo ler? Os reflexos destes excessos no ensino Pré-vestibular são visíveis, não só em sua execução, mas na própria concepção do que deve ser uma aula; tratarei disso em breve. Acerca da fragilidade do próprio vínculo empregatício⁵⁹, aspecto íntimo do anterior, diz o mesmo professor de Biologia:

O aluno do cursinho é muito pout-pourri: tanto faz ele estar nesse, como naquele ou como naquele outro. Como não existe um contrato, como existe no Ensino Médio, ele paga enquanto ele quiser. Se ele não quer, ele sai daqui e vai pra outro qualquer, entendeu? Você encontra o mesmo aluno em cursinhos diferentes. Esse é um mercado muito especial: você está hoje e pode não estar amanhã.

Entrevista com professor de Biologia de colégio e curso

Aquilo que diz a literatura acerca dos professores submetidos à insegurança empregatícia pode ser inserido aqui (NACARATO, VARANI & CARVALHO, 1998, p. 85): “o estresse do docente, a queda na qualidade da aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica” são conseqüências imediatas de vínculos de trabalho instáveis. As longas jornadas, ou as jornadas movediças, fragmentadas em distintos estabelecimentos – ambas as práticas corriqueiras nesses Pré-vestibulares – são seus corolários. A precariedade do vínculo, a elevada mobilidade dos alunos e a acepção do ensino como relação comercial fortuita, fugidia, a toda hora sujeita ao desfazimento, gera imenso desconforto. Desnecessário dizer que os empregadores, por sua vez, se mostram muitíssimo sensíveis a estas emigrações, assim como às qualidades dos professores que logram preveni-las.

Mas – e não deixa de ser curioso notá-lo – a insegurança e instabilidade não são unânimes no território dos cursinhos privados, apesar do grande conflito de interesses que o trespassa: nem todos trabalham 58 horas, em dois, três ou quatro

⁵⁹ Esclarece uma coordenadora de Pré-vestibular: “não tem carteira assinada. O Pré-vestibular, em nenhum cursinho, é carteira assinada. Eles [os professores] recebem aula dada, mais o percentual normal (...). Só que *eles não têm férias, décimo-terceiro nem carteira assinada*”. Fez questão de acrescentar, no entanto, a título de compensação, que seu corpo docente tem permanecido relativamente inalterado já há alguns anos, situação que deparei também em outro estabelecimento. (Entrevista com coordenadora de Pré-vestibular em Colégio e Curso).

estabelecimentos, nem todos observam apreensivos os alunos que vão embora, ou se vêem premidos a praticar malabarismos para preservar seus empregos. Entre os professores do regime de matérias isoladas, comumente nomes conhecidos e respeitados no meio, encontrei cargas-horárias de bem menor duração, e mesmo as ameaças da competição e da eventual perda de alunos não pareceram afligi-los ou forçá-los a um expediente extenuante. A extensão das jornadas pareceu estar proporcionalmente relacionada à autonomia conquistada pelos docentes, à circunstância de “terem um padrão” ou não. A professora de Literatura Portuguesa, que oferece seu curso por conta própria, em matéria isolada, informou ministrar vinte horas semanais de aulas. O de História deu depoimento ainda mais esclarecedor:

*Em sala de aula eu trabalho de 9 às 12h até junho; eu julho eu abro outra turma [para um curso intensivo]. Eu largo de quatro, quatro e meia, vou lá no café, geralmente tenho um livro no carro, às vezes tomo um chope... É isso que eu acho que o curso de matéria isolada garante. Eu tô trabalhando com Pré-vestibular de qualquer jeito, só que tem uma grande diferença: **a relação custo-benefício é infinitamente melhor**, eu tô trabalhando com um aluno que opta por estudar comigo – e tem vários professores de história em matéria isolada.*

Entrevista com Professor de História em matéria isolada

Elocuções assim alertam para o perigo de rotular sem demora um ramo relativamente desconhecido da investigação pedagógica, já que *desmentem quaisquer homogeneidades*, trazem à tona disparidades acaso insuspeitas ao olhar ligeiro, realidades tão apartadas que, atrevo-me a afirmar, se tornam opostas: este professor de História, trabalhando igualmente com o Pré-vestibular, atua num ambiente sobremodo distinto do freqüentado pelo de Biologia, e pude verificar a concretização destas diferenças justamente em algumas instâncias de suas práticas de ensino. Se lermos a fala acima à luz do que se tem dito da pauperização do trabalho docente, das ruins condições de exercício e de remuneração, sua pertinência ainda mais se realça, o abismo que a distancia das condições de trabalho ordinárias do professorado brasileiro ulula.

Destacando a ludicidade na relação professor-aluno, é perceptível o quanto o primeiro professor entende-a como imperativa e imprescindível, como estratégica para sua sobrevivência profissional⁶⁰ e para a conservação de seu emprego (“você tem de

⁶⁰ E, como veremos adiante, até mesmo a sobrevivência pedagógica, em sentido estrito, porque a aprendizagem, para acontecer, praticamente obriga seu ensino a tornar-se humorístico.

manter um nível, um ibope alto, os alunos falando bem de você”, explicou ele, enumerando as qualidades para “se dar bem nesse ramo”, cuja ausência é perigosa). Já o professor de História a tem como incidental, facultativa, como válvula de alívio ocasional para uma aula longa, ou tensa, ou enfadonha. Não que ser bem-humorado e dizer anedotas não o torne popular entre os alunos, sim, torna-o, mas o *status* que consolidou permite-lhe andar mais sossegado, assegura-lhe certa regularidade de público e, sem dúvida, livra-o de estar a todo passo fiscalizado por chefes e coordenadores a calcular quantas matrículas entram e saem⁶¹. Pelo que observei, nem ele, nem seus companheiros das matérias isoladas se sentem constrangidos a apelar para o humor a fim de conservar o emprego ou a renda, chegando a criticar quem assim procede: “tem professor que é conhecido como ‘o professor da piada tal’”, ralhou a professora de Literatura Brasileira. “Esses mal entram em sala de aula, no assunto tal: ‘eita, aquela piada...’, ratificou o professor de História. Eu acho que tem professor que é assim: ‘eu tenho que falar isso, que eles vão rir’. Na minha aula vai fluindo”.

As particularidades do setor privado, onde atuam todos esses professores, acarretam ainda outras intromissões em suas práticas; convém ressaltá-las. Quis-me parecer que paira, entre a maioria dos professores, visível desconforto no tocante à lógica mercantil sob a qual trabalham, e eles não deixam de extravasá-lo por diferentes maneiras. Não encontrei entre eles os correligionários apaixonados de Milton Friedman (1990), de Friedrich Hayek (1984) ou de Cosete Ramos (1992) que talvez tivesse sido levado a esperar, mas sim alguns críticos acalorados – nem todos críticos, nem todos acalorados – da sujeição da educação às diretrizes da funcionalidade econômica ou corporativa:

O que é que acontece? A lógica da educação no Brasil é profundamente industrial. Eu acho que é mercado, indústria mesmo. Quando você vai pro Vestibular, aí, meu filho, é máquina de triturar professor e aluno. O problema é que a vitrine das escolas é a relação do Vestibular. Gostar, eu gostava de trabalhar com primeiro e segundo ano; agora, ganha-se dinheiro com Pré-vestibular.

Entrevista com professor de História em matérias isoladas

⁶¹ A título de ilustração, recordo o caso, contado a mim pelo professor de História em matéria isolada, de três alunas que teimavam em conversar em suas aulas, com atrapalho para a concentração dos demais e para a condução da aula. Chamou-as a sua sala e pediu que gentilmente se retirassem do curso. Elas, contudo, prometeram emendar-se, ficaram e cumpriram o prometido.⁶² Esta extrapolação foi corroborada por alguns dos alunos entrevistados, para quem os professores ensinavam mais do que prescrevia o Vestibular. “Ele vai além de só treinar”, disse uma aluna de curso de matérias isoladas. No entanto, houve também os que a negaram: “é só pro Vestibular mesmo”, disse outro, do mesmo estabelecimento.

A própria faina de justificar o ingresso no ramo dos Pré-vestibulares não pela aptidão, mas por pressões pecuniárias, – além da liberdade, menção comum entre os das matérias isoladas, – registrado sem rodeios na fala acima, serve como indicação do sentimento de que, pelo menos para uma parte dos professores, não seria neste segmento do ensino que as potencialidades humanas e pedagógicas do professor (e dos alunos) alcançariam pleno desenvolvimento. Encontrei ecos e evocações de sabor nostálgico, na fala acima, na seguinte e noutras, da imagem popular da docência em seu “caráter vocacional, missionário” (NACARATO, VARANI & CARVALHO, 1998), como se a renúncia a estes mandatos fosse causa de embaraço, levando os professores de cursinhos a racionalizá-las e a justificar-se em suas opções. As ruins situações do professorado, já conhecidas largamente pelo senso comum, revelaram nos depoimentos ter tido igualmente grande peso na escolha pela carreira no setor dos Pré-vestibulares. Em certas passagens, torna-se questionável se a profissionalização neles decorreu de escolha e não de caminho trilhado a contragosto, pela ausência concreta de opções economicamente viáveis:

*Na verdade, as oportunidades são muito poucas na Universidade. São muito difíceis, e **aqui eu fui ficando**. Eu tenho uma dificuldade básica e muito grande: eu sustento o meu filho sozinho. A vida inteira eu fiz algumas **opções pelo imediato, porque eu precisava fazer a feira, sabe como é?** Hoje eu ganho mais do que se estivesse trabalhando pra Universidade. Mas, ao mesmo tempo, **eu acho que teria mais possibilidades lá dentro de desenvolver esse meu lado da escrita**.*

Entrevista com Professora de Literatura Brasileira em matéria isolada

O que só vem reiterar o que eu, apoiado na literatura (GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA, 1998, entre outros), dizia a respeito da pauperização do trabalho docente. Os cursos pré-vestibulares revelam suas dobras e vicissitudes: se, por um lado, reproduzem em algumas ramificações os mesmos signos da pauperização docente que temos visto na escolarização regular, por outro acena como oásis capaz de resgatar e proteger destas misérias, local onde “se ganha mais”, onde se leciona com autonomia, onde não se praticam jornadas sobre-humanas. Mesmo os insatisfeitos reconhecem estes benefícios e, ao menos em parte, permanecem por causa deles. E nem todos se dizem insatisfeitos: indaguei ao professor de Física qual diria ser seu grau de satisfação com a

carreira: “o meu? Duzentos por cento! Se eu tivesse de fazer tudo de novo, faria tudo de novo *dentro da área de educação*. Um país só é de primeiro mundo se investir em educação”. Entretanto, note o leitor, a fonte de sua felicidade está em sua situação “dentro da área de educação” e não em qualquer particularidade dos Pré-vestibulares. O trabalho neles, especificamente, nunca foi evocado como fonte de alegrias. Os outros entrevistados que manifestaram maior ou menor grau de satisfação com suas carreiras argumentaram na mesma direção, celebrando sua condição de educadores, sem entrelaçar sua felicidade ao universo da preparação para o Vestibular (“porque, na verdade, o que eu acho bom é ser útil”, disse a professora de Língua Portuguesa. “Isso, em educação, é uma coisa muito clara: você vive para o outro”).

E assim como ecoa (ou silencia) nas falas, este mal-estar entre alguns professores quanto ao que os cursinhos têm de peculiar transborda na prática do ensino, se faz visível nas aulas, em assertivas como esta: “se História serve para alguma coisa além de passar no Vestibular, é pra nos fazer pensar e entender”, dita pelo professor de História aos seus alunos, durante a discussão de um tópico. Também se faz vívido no desejo – que ouvi dos sete professores, sem exceção – de *extrapolar* o treinamento estrito necessário à realização de uma boa prova de Vestibular, de fazer mais do que aquilo que são contratados para fazer, de infundir na docência propósitos formativos⁶². Esta extrapolação aconteceu por várias formas: no trato dos conteúdos, enriquecido em informações, criticidade e perspectiva, indo além da órbita factual para abranger valores morais e atitudinais (ZABALA, 1999), na relação professor-aluno, ultrapassando o domínio da sala de aula, no emprego lúdico e performático dos recursos didático-tecnológicos auxiliares (KENSKI, 1996), etc. Hei de tornar a elas quando decompuser a prática de ensino nas subcategorias a que aludi. Porém, fica desde já assentada mais uma propriedade deste universo: a colocação de professores em um meio mercantil e competitivo não determina automática nem unilateralmente sua adesão a este programa, antes suscita embaraços, resistências, transbordamentos, quereres de legitimação social – mais uma vez, possivelmente pela idéia missionária e vocacional que socialmente se conserva do ofício, como se subordiná-lo a interesses de ganho equivalesse a conduta réproba e vergonhosa. Aos professores de cursinho, tenham formação pedagógica ou não, injúria e chega a enfurecer serem tomados por aproveitadores, por impostores a trapacear e defraudar os pais e os alunos, recebendo honorários em troca de um falso ensino. O mais deles, ao escolher alguma denominação para si, outorga-se o título de

educador: “talvez o maior erro de *nós, educadores*, seja mirar no melhor aluno da turma”, afirmou um, de Biologia, de passagem; “*eu me considero educador*, até porque, talvez, metade do que eu faço não seja resolver as questões, seja ouvir pessoas”, explicou outro, de Matemática e com formação em Engenharia. O mesmo professor de Biologia reúne na fala abaixo as noções de extrapolação e de seu papel como educador:

Professor de Biologia: *o contexto histórico é muito importante; o contexto ético, quando se está falando da questão do meio ambiente, do tratamento de lixo; biotecnologia... Mas não dá pra ser muito, não dá pra ser demais, porque falta tempo.*

Pesquisador: *mas, quando você faz isso, esse enfoque histórico, ético, você está extrapolando um pouco o que seria estritamente o objetivo?*

Professor de Biologia: *totalmente, extrapolando. Não tem nenhuma utilidade – eu tô falando para o concurso do Vestibular. Para o Vestibular eu não tenho qualquer expectativa de que isso venha a servir pra ele.*

Entrevista com professor de Biologia de curso de matérias isoladas

E acresço que este professor não é licenciado, nem tem o hábito de consultar a literatura pedagógica, havendo mesmo confessado alhures que “no começo eu li muita coisa, eu li muito Paulo Freire, foi uma das pessoas que eu tentei ler muito. Eu me decepcionei... (...) Não me ajudava muito no ponto onde eu tô. (...) Numa aula de Anatomia, Paulo Freire não ajuda em nada, eu não consegui encontrar”. Surpreende o cotejamento destas passagens, posto que um professor para quem o pensamento pedagógico é capaz de tão pequena colaboração em sua prática, para quem Paulo Freire “não ajuda em nada” ao ensino da Biologia, ao mesmo tempo desvela ser mais do que um mero prático, anuncia com clareza seus cuidados formativos, seu desejo de abordar temas éticos, de contextualizar historicamente as informações com que leciona, sem embargo de sua inquestionável “inutilidade” para as requisições do Vestibular. Fala mesmo, em outros trechos, da dimensão afetiva de sua relação com seus alunos, partido inarredável daquele mesmo Paulo Freire (1996). A docência, até onde está desobrigada das suas prerrogativas formadoras e humanizadoras, mesmo ali procura, precariamente, subterraneamente, nos intervalos e pelas frestas do ensino, preservá-las. E se orgulha de proceder deste modo, como se fazê-lo a autorizasse a reter sem vergonha estes nomes de docência e de educação.

Pesquisador: *você, então, acha que a sua aula tem um papel também um pouco formador e que, além do professor de isolada, é também um pouco formador?*

Professor de História: *eu não tenho dúvida! Quando eu digo educador, eu imagino que você também não pensa isso, não é educador de boas maneiras. É educador de levantar questões que são politicamente muito complicadas, que são ideologicamente muito complicadas. Por exemplo, eu trabalho de forma constante “preconceito”. Constante, qualquer brechinha eu discuto preconceito, e eu não tenho dúvida de que eu perco aluno por causa desse meu estilo de aula, mas não tenho dúvida de que eu tenho uma importância na formação deles. E aí eu me sinto educador no sentido mais pleno de educador.*

Entrevista com professor de História em matéria isolada

Portanto, concluo afirmativamente pela interferência destes fatores exteriores e ambientais sobre a docência, e em especial sobre o ensino nos Pré-vestibulares, algumas vezes por incidência direta, outras por caminhos insólitos, mas sempre esta tensão entre o meio e a prática, caracterizando a ambos. E terei, pelo emprego deste expediente, introduzido os leitores nas primeiras particularidades do universo em que pesquisei, e aplainado o caminho para o exercício analítico que empreendo daqui para frente. É de bom aviso a quem me acompanha nestas linhas manter na mente quando menos a essência destas considerações que teci acima, porque, como tenho repetido, apenas em sua conexão com o contexto onde se situa é possível apreciar a docência e o ensino, embora pensar assim não equivalha de jeito nenhum a assentir nos decrépitos postulados do determinismo.

O planejamento do ensino: o aparente paradoxo da necessidade e da ausência

As defesas do planejamento do ensino como guia fundamental da prática docente, propagadas pelos autores com quem dialoguei no capítulo precedente (ARAÚJO, 2007; LIBÂNEO, 1994; DAMIS, 1996), todas decorriam da consideração de ser o ensino ofício complexo, não podendo prescindir de objetivos definidos, e de que, somente delimitando os princípios em que se sustentar, o caminho a percorrer e os instrumentos com que percorrê-lo era imaginável atingi-los. O mesmo Libâneo, depois de atribuir o professor a responsabilidade precípua pelo planejamento do ensino, admite-o como inescapável para uma educação que se quer “sistemática e consciente”, em busca de

objetivos delineados (1994, p. 222). Planejar, portanto, de jeito nenhum se confina à mera previsão das técnicas pelas quais ensinar, mas está necessariamente aparentado a determinada concepção de ensino e de educação (como também argumenta ZABALA, 1999), cujas premissas pretende concretizar. E assim a ação pedagógica não vacila sem direção, ao sabor das casualidades, antes atende a programas, a itinerários, tem em mira uma ou mais finalidades e trabalha por sua consecução. Este pensamento induz à crença de que nos cursos pré-vestibulares, onde o objetivo da aprendizagem não só existe mas ainda se distingue por ser uno e inconsútil, – passar no Vestibular, – mas ainda adquire tamanha materialidade e concentração, como não se vê na escolaridade regular, neles o planejamento do ensino (longo prazo) e das aulas (curto prazo) haveria de reivindicar atenção permanente e generalizada, assegurando em todas as horas a consecução do que se busca. Ensinar para passar no Vestibular, em tese, obrigaria a projeções rigorosas, a uma prática docente nimamente esquadrinhada, otimizada em último grau, tanto no que tange o tratamento dos conteúdos quanto os recursos materiais empregados e a própria ação de ensinar, para que cada dinheiro aplicado pelos vestibulandos encontrasse compensação na promessa de aprendizagem daquilo que aprova. Dentro desta ótica, com efeito, houve professores entrevistados que disseram do peso dado por eles ao momento de projetar as aulas – entre eles contei até alguns dos sacrificados pelas extensas jornadas diárias de que dei parte, como o professor que comentou ter apenas a manhã das segundas-feiras para conceber as aulas de toda a semana:

Não, eu preparo sempre a aula. Antes de entrar em sala de aula eu leio um volume de informações. O cursinho é mais “quadro e giz”, e eu leio a matéria antes, porque por mais que eu tenha experiência, a Biologia é uma matéria muito dinâmica, determinadas partes estão sempre mudando, então é necessária uma leitura prévia. No Ensino Médio eu preparo a aula, vou buscar figuras, preparo o andamento da aula no Power Point, etc., e no cursinho eu faço leituras.

Entrevista com professor de Biologia de colégio e curso

Talvez o leitor desconfie dessa “leitura prévia”, em especial diante da anterior confissão do tão pouco tempo de que dispõe para planejar – ou para fazer o que quer que seja, diga-se de passagem. Contudo, está com a palavra um professor com 23 anos de ensino, formado também em Medicina, tendo-a exercido por alguns anos antes de licenciar-se e enveredar definitivamente pela docência, e que, como anotei em meus apontamentos, “transita pelas matérias biológicas com desenvoltura e familiaridade”,

predicado que deixa adivinhar o pequeno tempo de que deve necessitar para atualizar-se nos avanços da Biologia pertinentes ao Ensino Médio. Repare, outrossim, que sua preparação é terminantemente informativa: ele lê as eventuais notícias novas e, quando convém, integra-as ao programa, mas não pronunciou nada sobre o preparo de si mesmo, de suas estratégias; mesmo acerca do tratamento dado aos conteúdos, nada premedita do trato de conceitos, valores ou atitudes. Dos vários níveis discutidos por Zabala (1999) e Libâneo (1994), somente planeja em um, o dos conteúdos factuais. Estas mesmas intimidade e redução factual para com os temas do ensino confidenciou-me outro professor, de Língua Portuguesa, também licenciado e com muitos anos de experiência, ao explicar que não via necessidade na preparação das aulas: “não, o conteúdo já me é familiar”, disse ele, acrescentando que só se ocupava de preparar as figuras ou textos que quisesse projetar, e porventura alguma música, porque gostava de utilizá-las nas suas lições. Somente planejava, portanto, em um dos três níveis que propus, a dos *recursos didático-tecnológicos*.

Tem que preparar multimídia, todo um trabalho sobre as questões, os textos, tudo tem que ser feito muito antecipadamente, tem que digitar, eu tenho que corrigir antes de ir pra sala de aula.

Entrevista com professor de Língua Portuguesa em matérias isoladas

E mesmo este planejar não se apoiava em claros conceitos pedagógicos ou epistemológicos: a escolha das ferramentas a manusear nas aulas não parecia se inscrever no interior de uma concepção educativa consciente, atendia antes à necessidade de “modernizar” a aula, “dinamizá-la”, sem, na maior parte das vezes, ambicionar a concomitante transformação do seu ensino (situação semelhante à criticada por Vani Kenski [1996] e Juan Pozo, Mikel Asensio e Mario Carretero [1989]). Em outras palavras, apesar de os professores organizarem a aplicação de recursos avançados, o planejamento da utilização deles *não perseguia a efetiva modernização ou democratização nas práticas*. Imaginava-se uma aula construída segundo as bases clássicas da exposição unidirecional (do professor para o aluno), mas adicionada dos adereços computadorizados à disposição nos dias de hoje. Outros docentes faziam o mesmo, porque projetavam empregar sofisticados programas de computador, substitutos do quadro e do giz, telas eletrônicas interativas, seqüências de *slides* coloridos, figuras de excelente definição, filmes de curta-metragem, tudo

requerendo razoável tempo de preparo (em alguns casos, encarregado a assistentes), mas que não eram planejados como elementos modernizadores do ensino em sentido profundo. E, como direi ao tratar de sua efetiva utilização nas aulas, se eram premeditados como meros enfeites do ensino, propiciavam na prática um dinamismo apenas superficial e performático. Também aqui não achei uniformidade, porque ao lado destes aulas abundantes em recursos, achei outras que se resumiam, quanto ao uso de ferramentas didáticas, ao quadro, ao lápis e à fala do professor.

Não é difícil pressupor que, reservando tão pouca consideração pelo momento da seleção e organização mesmo dos conteúdos factuais do ensino, – porque o Vestibular já os determina na publicação dos seus editais⁶³, – vem a ser ainda menor aquele que dedicam os professores às demais modalidades de conteúdo (conceituais, atitudinais, [ZABALA, 1999]), aos fundamentos epistemológicos do ensino, aos distintos níveis da reflexão pedagógica (diagnóstico, judicativo, teleológico [SOUZA, 2006]). “No cursinho eu faço leituras”, disse o professor de Biologia, nisto resumindo toda a sua preparação. Estas demais dimensões estiveram despedidos de todas as falas, como se não participassem das tarefas do professor, a quem caberia tão somente cuidar dos meios e expedientes adequados aos propósitos previamente estabelecidos pelo Vestibular. O planejamento das aulas, quando existiu, pareceu recolher-se a suas dimensões técnicas, como se, paradoxalmente, a necessidade de planejar o ensino, para atingir a meta de preparar para o Vestibular, não levasse na prática ao efetivo planejamento. E se poucas atenções dedicam à meditação dos fundamentos do ensino ou à seleção dos conteúdos, ao planejamento do trato dos conteúdos ou das estratégias de ensino presume-se que dão ainda menor destaque, pelo próprio característico de “mais quadro e giz” com que descreveu sua técnica de exposição nos Pré-vestibulares o professor de Biologia – curiosamente diferenciando-a da sua prática no Ensino Médio, mais enriquecida em recursos materiais e em aparelhos tecnológicos. Em outras passagens, fez ele notar que há também diferenças no tratamento dos conteúdos, posto que os objetivos do Ensino Médio recomendavam esta “maior elaboração” da aula (“mais aprofundada, mais mastigada, mais detalhada”, ilustrou ele), enquanto no cursinho convinha maior velocidade e menor detimento nos temas:

⁶³ Como esclarece, entre outros, o professor de História em matéria isolada. Em mais de uma ocasião, ministrando suas aulas, ele revelava haver recortado o conhecimento de acordo com os requisitos do Vestibular: “só precisa saber disso” disse ele, encerrando um assunto, “até porque a Revolução Puritana não cai muito no Vestibular”. E, quanto ao governo do ditador inglês Oliver Cromwell: “é mais provável que o Vestibular pergunte sobre os Atos de Navegação (de 1651)”.

*Aqui, o cursinho é uma grande turma, o que deixa o professor num dilema: **ele não pode aprofundar muito**, porque tem gente pra quem a matéria é inespecífica pra primeira fase [do Vestibular para as universidades federais]; também não pode ser muito superficial, porque tem gente pra quem é específica. O conhecimento é médio. (...) O aluno de terceiro ano, em que as turmas são divididas, costuma querer uma aula mais aprofundada, mais mastigada, mais detalhada. É uma aula conteudista e mais detalhada. Enquanto **a aula de cursinho é uma aula média em conhecimento e muito mais rápida, porque se você demorar muito no cursinho o aluno reclama de você**. Ele está tão ansioso que quer que a matéria flua, e se você começar a segurar a matéria, ele reclama de você. Então você tem que nivelar o conhecimento, a profundidade e a velocidade da aula*

Entrevista com professor de Biologia de colégio e curso

Fica, por estas explicações, melhor fundamentada a constatação de que o planejamento das aulas, em seu conteúdo, pode limitar-se a leituras para atualização (não necessitando envolver a confecção de um plano de aula, por exemplo, ou de algo que o valha) e, no tocante às estratégias com que veicular os conteúdos, pode em absoluto inexistir, substituída sem diminuição pela habilidade adquirida nos anos de experiência. Aliás, esta subdivisão do ato de planejar, o *planejamento das estratégias de ensino*, não a escutei, em absoluto, nas elocuções dos professores; quase sempre que discorreram sobre o assunto, referiram-se exclusivamente ao *planejamento dos conteúdos do ensino* – daqueles de cunho factual, importa advertir. A nenhum deles pareceu motivo de preocupação sentar-se para premeditar suas atitudes nas aulas, as técnicas mais adequadas a empregar ou as melhores formas de veicular os assuntos – e muito menos a perspectiva epistemológica ou pedagógica a presidir suas preleções. As explicações do professor, neste contexto, assumem ainda maior saliência, já que, qualificando com tão fracas exigências o escopo de seu ensino (“quadro e giz”), fazem perceber que de fato *não há demanda nos Pré-vestibulares para muitas premediações ou rigorosos planejamentos*, bastando, quando muito, aquilo que se pode rascunhar nas manhãs de segunda-feira. Isto faz com que o paradoxo da necessidade e da ausência seja apenas aparente: a necessidade do planejamento da aula é entendida pelos docentes como diminuta e limitada a certos aspectos. As práticas de ensino que tive a chance de observar nos outros professores, as quais hei de abordar logo, possibilitam estender tais ponderações para os demais envolvidos.

Outros depoimentos, sem deixar de confirmar os daqui de cima, desnudaram novas propriedades da prática docente. Mais de um professor, quanto interrogado do papel do planejamento em seu trabalho, salientou a necessidade da elaboração *a longo*

prazo (o “planejamento do ensino”, como o denomina Libâneo [1994], em contraste com o “planejamento da aula”), porém com isto se referindo apenas à distribuição calculada dos conteúdos requisitados pelo Vestibular por todo o ano, de maneira a garantir que todos sejam apreciados com simetria. “Eu não preparo a aula na véspera, mas eu preparo no começo [do ano]”, explicou a professora de Literatura Brasileira em matéria isolada, repetindo o que outros também me disseram ou fizeram entender. Mais uma vez, este planejamento do ensino tende a recair sobre os conteúdos a lecionar, não sobre procedimentos ou concepções de ensino, acerca de cujo planejamento os professores de cursinho definitivamente silenciam. Um, de Biologia de um curso de matérias isoladas, festejou o fato de, ainda em outubro, ter já concluído todo o programa contido no edital e poder ocupar-se dali por diante de revisá-lo, enquanto tantos dos seus concorrentes na cidade àquela altura avançavam sem sossego pelos sábados e domingos, com aulas dadas às carreiras, para ver se terminavam o assunto. Atribuía esta tempestividade à organização e ao quadro distributivo que construía todos os anos, sistematizando, para cada mês a partir de fevereiro, as matérias a ensinar, bem como o tempo destinado aos exercícios, às provas, às revisões, etc. Este professor de Biologia, sendo simultaneamente proprietário de um curso de matérias isoladas, impõe idêntico regime aos professores sob sua coordenação:

Não, [o professor] tem liberdade pra projetar. O professor de História pode dizer que vai fazer História do Brasil no 1º semestre e Geral no segundo, ou o contrário, ou fevereiro História Geral, março, Brasil, História do Nordeste de fevereiro a outubro, e o mês de outubro todinho o resto da História do Mundo. Confio plenamente. Agora, ele tem que dizer como ele vai fazer: quando ele disser “tal mês é isso, esse mês é isso, isso e isso”, tá dito, é divulgado pra todos os alunos e seus pais, e cobrado

Entrevista com professor de Biologia também coordenador de curso de matérias isoladas

Disse isto pretendendo salientar a liberdade de planejamento que concede a seus subordinados, pois jurava não interferir nas especificidades de cada disciplina, exigindo apenas que os cursos não transcorressem sem rumo, senão que seguissem alguma rota estabelecida com rigor e precedência. O depoimento anuncia também a transparência imposta à definição do “contrato didático” firmado entre professor, alunos e pais, posto que o conhecimento prévio da repartição permitisse controle serial sobre o trabalho do professor.

Além da distribuição tempestiva dos conteúdos no tempo, o planejamento a longo prazo dos conteúdos dos cursos acarreta uma segunda vantagem louvada por mais de um professor: possibilita *innovar*. E inovar, particularmente, nas “questões” a serem respondidas durante o ano, mas também na própria construção do curso, no encadeamento dos assuntos ministrados, nos filmes vistos, nos livros sugeridos. Por estes desvãos acabamos reencontrando o planejamento em sua dimensão teleológica, que, na esfera do curto prazo, concluíramos inexistente: planejar ultrapassa o terreno procedimental, debruça-se sobre pelo menos uma finalidade do ensino, a de inovar. Mas, inovar para quê? Uma razão decisiva para esta necessidade é deslindada por este professor de Matemática de curso de matérias isoladas: “o grupo que nós especialmente trabalhamos aqui”, confessou ele, “é muito repetido, *a maioria não vai passar, porque tem poucas vagas*. A gente teve aluno aqui que fazia [o curso e o Vestibular] pela décima-segunda vez; *pela terceira vez é super normal*. O curso tem que mudar completamente ano após ano”, sob pena de, não o fazendo, tornar-se bem pouco atrativo para os tantos alunos que o repetem duas, três vezes – fração considerável, senão majoritária, do seu público. Para que um aluno reprovado no Vestibular se matricularia em um curso idêntico ao que já frequentou? A própria reprovação, aliás, não seria a melhor dissuasão desta vontade? Por que não ir a outros, onde diferentes métodos e ambientes pudessem propiciar-lhe melhor preparo, ou mesmo comprometer-se a estudar sozinho, de vez que já tomou as lições e já guardou as apostilas e os exercícios? O planejamento dirigido para o intento de inovar é justamente o remédio destas considerações, procura revestir os cursos de um aspecto de novidade, às vezes reordenando a seqüência dos assuntos, outras modificando as centenas de questões das apostilas de exercícios que vendem⁶⁴, e outras, ainda, enxertando nas aulas “alguma coisa que aconteceu comigo, ou que eu vi na televisão ou li numa revista” (professora de Literatura Brasileira em matéria isolada). O de Biologia desafiou-me:

Se você procurar qualquer aluno meu nesses últimos dez anos, e muitos estudaram comigo dois anos seguidos, – porque, como eu trabalho com alunos vestibulandos, com frequência têm que fazer Vestibular dois anos, três, – e perguntar pra eles como foi o meu trabalho num ano e no outro, eu tenho certeza que todos eles dirão que o trabalho mudou muito e pra melhor. Eu me esforço imensamente para não repetir nada de um ano pro outro,

⁶⁴ “Existe a falha, na minha opinião, dos colegas”, continuou o professor de Matemática, “que é a repetição do curso tal e qual, porque é cômodo: ‘foi bom, eu repito igualzinho, **botar a mesma questão, do mesmo livro, eu fico craque naquela questão**’. Porém, pouco motivador.”

inclusive a própria seqüência dos conteúdos. Essa estória de que existe uma seqüência lógica, eu considero isso uma balela.

Professor de Biologia de curso de matérias isoladas

Apesar do pouco apreço do professor pela “seqüência lógica”, a literatura tende a considerá-la intrínseca ao caráter científico e sistemático do ensino, um de seus princípios básicos:

Ao elaborar o plano de ensino, o professor selecionará temas de estudo que representem conhecimentos e habilidades que possam proporcionar máximo possível de desenvolvimento intelectual, tendo em conta o limite superior das possibilidades do grupo de alunos. Para isso, deve recorrer ao princípio da sistematicidade das matérias, ou seja, à estruturação lógica do sistema de conhecimentos de cada matéria ao longo das séries escolares. Cada unidade de ensino ou aula é parte de um conjunto maior, logicamente concatenado. (LIBÂNEO, 1994, p. 155 – grifos meus).

Embora este excerto de Libâneo não obrigue qualquer professor a engessar-se eternamente nas cadeias de uma mesma concatenação, dificilmente é defensável, para quem deseja apoiar-se nos avanços do conhecimento pedagógico, admitir a correção do procedimento de alternar anualmente as seqüências de conteúdos, pelo desejo de que o estudo pareça novo. A experiência prática de tantos anos de ensino, todavia, fê-lo questionar o que chamava de mito da ordem obrigatória dos tópicos, levando-o a privilegiar outras destrezas, desenvolvendo nele e nos demais habilidades para alternar seqüências e substituir exercícios e exemplos, para com isso refrescar a aprendizagem. “A seqüência lógica é aquela que eu consegui criar, eu posso criar 10, 12, 15”, insistia ele. Importa notar que esta providência não vem acompanhada da preocupação epistemológica ou pedagógica: as modificações não se dão pela identificação de falhas na disposição anteriormente tentada, ou segundo a pretensão de aproximar mais o ensino dos objetivos gerais que o dirigem. O propósito, pela percepção que construí, não é o aperfeiçoamento, é a alternância. Nenhum professor verbalizou o compromisso ou a responsabilidade de pela inovação alterar, em parte ou no todo, suas premissas educativas, proceder para a aprendizagem esclarecida, para a efetuação de um ensino de maior penetração nos temas, ou para promoção daqueles preceitos pedagógicos ideais que debati no capítulo anterior. Se o fazem, não o disseram. A tarefa da inovação, em todos os discursos, é a motivação: “Aquele grupo [de reprovados no ano anterior] vai

vir em peso: já foi aluno de um ano, tem que dar mais, *não tem outra forma de manter a motivação em alta*”.

Assim, o planejamento, nos cursos pré-vestibulares, atende a objetivos estranhos aos defendidos pela literatura pedagógica. Sob alguns aspectos, se assemelha ao cenário que Araújo (2007) identificou na rede oficial de ensino, onde o ato de planejar ocupava tímido espaço, pouco ou nada preocupado com as premissas pedagógico-epistemológicas a orientar o ensino, negligenciado em sua inteireza e potencialidade perante a tarefa educativa, e praticado sem efetiva articulação com a aprendizagem. Sob outros, reveste-se de peculiaridades, tais como o arranjo de recursos tecnológicos avançados que, porém, pouco pretendem inovar no tocante às práticas, à ênfase dos professores no longo prazo, ao cuidado da distribuição minuciosa dos conteúdos no tempo, em detrimento do planejamento miúdo, de cada aula, aparentemente tido como desnecessário. Tudo isto sem mencionar o papel da inovação dos materiais e seqüências com intuítos motivacionais e de fundo empresarial. O planejamento, tomado como um todo, pareceu atender mais a funções estratégicas do que educacionais: é tido como importante para assegurar que o currículo enciclopédico será estudado dentro do prazo – para organizar os capítulos do ensino, enfim, mas não para dirigi-lo.

A prática de ensino em sala da aula: entre a “equação do sorvete” e o cuidado de ir além

No momento em que admiti a prática de ensino – entendida agora em seu sentido estrito de atividade promotora da aprendizagem em sala de aula – como uma das componentes da prática docente, fiz notar que ela, por sua vez, era também decomponível em três níveis: o *trato dos conteúdos do ensino*, as *estratégias de condução do ensino* postas em ação pelo professor e a *utilização dos recursos didático-tecnológicos* no decurso das aulas. São os mesmos três níveis abarcados pela ocasião do planejamento, ali apenas projetados, já aqui convocados à ação. Nisto, como no mais, não sugiro que não possa haver outras decomposições possíveis; por mais clichê que soe o que vou dizer, meu objetivo não é esgotar o tema e encerrar o debate, mas sim propiciá-lo. Isto posto, principio este segmento dizendo que mantenho ainda o preceito

de que as propriedades da docência nos cursinhos revelam robustas articulações com seus elementos exteriores, com as metas que os inspiram e dirigem (ZABALA, 1999). E o momento da aula é talvez a instância em que estes liames estão mais fortemente atados e em hora nenhuma se despegam. Nela, a concepção de educação e conhecimento que orienta os Pré-vestibulares se alça à plenitude, manifesta-se com toda a vivacidade, e toda a reflexão sobre o papel do conhecimento para o homem em sociedade pode ser reposta e auxiliar o entendimento do que se faz nestes espaços, e por quê.

Não identifiquei qualquer padrão de introdução das aulas. Alguns professores saúdam rapidamente os alunos e já entram a escrever tópicos no quadro; outros, preferindo cultivar um ambiente de familiaridade, antes de começar o trabalho conversam com uns e outros alunos, contam anedotas ou comentam os acontecimentos do dia; há ainda os que dedicam às vezes os dez ou quinze minutos iniciais a pronunciar discursos motivadores, em que prometem que a recompensa dos sacrifícios virá em breve, com a aprovação, que a superação e a aprovação estão ao alcance, *na dependência apenas da dedicação e do esforço de cada um*, e dão exemplos tais como: “[de] alunos daqui que passaram em Medicina eu conheço um caminhão”, nos quais matreiramente conciliam a intenção de entusiasmar os estudantes com a de propagandear as vantagens e qualidades dos seus próprios cursos.

Depois destas preliminares, entram logo pelo tratamento dos conteúdos. Impressionou-me a homogeneidade e conformidade com que as aulas nos colégio e cursos, nas matérias isoladas e nos cursos de matérias isoladas acompanharam de perto os cinco passos do método científico herbartiano: recordação da lição anterior, apresentação do tema novo, assimilação por comparação, generalização do aprendido e aplicação por exercitação [SAVIANI, 2005], embora nenhum professor, licenciado ou não, tenha jamais feito nas entrevistas qualquer alusão ao célebre pedagogo alemão ou a seu método. Registrei diversas vezes em meu jornal de campo: “começa, retoma o assunto anterior, parte para o tema novo, explora-o e resolve questões”, querendo sintetizar o todo das aulas. Era comum se dirigirem à turma perguntando: “onde foi que ficamos?”, ou, quando tinham melhor memória, “a gente já viu as briófitas, vamos avançar em botânica”. Fica a suspeita da possível reprodução, por parte dos professores dos cursinhos, das fórmulas tradicionais de ensino pela imitação dos seus próprios mestres – procedimento que Tardif (2002) explicitou com detimento – e pela lacuna de

uma formação pedagógica sólida e versátil, que proporcionasse as ferramentas para a crítica a estes modelos. Paralelamente, é cabível também interrogar que modelo melhor atenderia às expectativas lançadas sobre os cursinhos: se aquele que goza uma chancela de 150 anos de consolidação, no qual quase todas as pessoas se formaram, ou se concepções democratizantes, alternativas, ainda de pouco apelo fora do meio especializado.

O que se vê, como regra, são didáticas arraigadamente descritivas, seja em Biologia, em Física, em Matemática, em Língua Portuguesa, em Literatura Brasileira ou em História. E descritivas, não é demais frisar, do “saber universal”, interditando, de ordinário, todos os outros saberes, como aqueles que os alunos porventura trouxessem consigo. As aulas, basicamente, informam e descrevem: as de Biologia, por exemplo, quer nos cursinhos integrais, quer nos de matérias isoladas, têm por meta dispor os vegetais segundo as classificações botânicas, os animais, segundo as zoológicas, os órgãos e suas propriedades, segundo as anatômicas e as atividades vitais, segundo as fisiológicas. Corresponderam as aulas de Biologia dos dois professores que observei a um interminável desfilar de nomes, de funções, de estruturas, cuja totalidade enciclopédica urge reter na memória. A doutrina delas é, aparentemente, a de que conhecer Biologia é estar familiarizado com as classificações e funções dos organismos, e com suas nomenclaturas. Assisti a uma aula de Embriologia, por exemplo, na qual o professor descreveu de maneira certamente envolvente, com clareza, segurança e demorada minúcia o processo de formação do embrião, desde a fecundação e das primeiras transformações químicas até a formação dos esboços primitivos do ânus e da boca. E cada etapa ilustrou com desenhos, seus e de outros, que traçava com esmero e sobre os quais dava muitas informações. Não é meu intento responder se a abordagem ou o fundamento epistemológico que amparavam aquela aula convenham às exigências do Vestibular, mas não deixei de notar que não vigorou aqui a “extrapolação” anunciada pelo professor, nem nas demais preleções suas que pude acompanhar. Não extrapolou esta orientação descritiva, antes a obedeceu com rigorosa conformidade, fazendo de seu ensino um retrato de como se fecunda um organismo e o que resulta desta fecundação. Também não vi que tivesse extrapolado a ordem de treinar para a aprovação no Vestibular, já que aqui e ali no transcurso da aula advertia: “olhem, isto é questão de primeira fase”, ou “isso todo ano cai”, nunca trazendo para a aula discussões de maior cunho formativo, pelo menos enquanto o acompanhei. A título de exemplo, em hora

nenhuma deu notícias sobre quantas pesquisas se fizeram necessárias para a edificação daquele quadro explicativo, nem dos contextos históricos em que seu esboço surgiu ou do paradigma cartesiano que lhe serve de sustentáculo, nem se sua aceitação tem sido unânime ou se se sustentam controvérsias ao seu respeito, ausências que por si só retiravam do tema a sua condição de esforço intelectual coletivo, de construção humana histórico-social, e faziam-no parecer avulso, atemporal e auto-evidente.

As aulas de Matemática e de Física seguiam a mesma direção. Sobre as de Matemática, do curso de matérias isoladas, registrei em meu jornal de campo, após alguns encontros: “a tônica não está em ensinar os alunos a pensar matematicamente, mas a solucionar problemas matemáticos. É diferente, bem diferente. Ele está o tempo todo ensinando maneiras de resolver questões, mas nunca formas de observar os fenômenos físicos por meio da linguagem matemática”. Fiz este apontamento ao perceber que, para cada tema matemático que introduzia (por meio de uma brevíssima explanação intitulada “dar a teoria”), toda a concentração do professor se voltava para exercitar fórmulas e, entre todas, aquelas fórmulas que levassem a responder com mais velocidade os problemas⁶⁵. Esta “teoria” jamais informava que tipo de problemas os matemáticos procuravam solucionar com seus cálculos, muito menos porque, em primeiro lugar, haviam construído conhecimentos trigonométricos, geométricos, aritméticos. Repetia-se aqui o ensino convertido quase que integralmente a uma “folha de fórmulas”, como denunciava Postman (2002, p. 134-135).

[A função do professor nos cursinhos] **é adestrar mesmo**. Tem curso que se orgulha de o aluno servir como propaganda: “o aluno aqui fará pelo menos mil questões de Vestibular no ano”. Bom, pode ser muito, mas pode ser mero adestramento.

Entrevista com professor de História em matéria isolada

“Mais de uma vez ele falou”, escrevi ainda, “que ensina os alunos diferentemente dos livros de Matemática, capacitando-os a *chegar às respostas com muito mais rapidez*”. O professor repetia isto à exaustão, que era possível “driblar” as questões,

⁶⁵ Posso repetir o mesmo para as aulas de Física, numa das quais o “dar a teoria” ocupou um total de sete minutos, numa aula de três horas, sendo o restante do tempo gasto na resolução de questões. O tema era “Hidrostatica”, e a teorização equivalia, depois de mencionar a anedota da “Eureka” de Arquimedes, a indicar as fórmulas a aplicar na solução dos exercícios em breve apresentados. Definiu o conceito físico de densidade com surpreendente laconismo: “massa sobre volume”, pouco fazendo além de traduzir em palavras os termos da equação $D = M/V$.

evitar cálculos excessivos e chegar logo à resposta correta, poupando um tempo precioso. Julgava que qualquer tempo despendido na manipulação de conceitos matemáticos, nas tentativas de pavimentar o caminho para solucionar um problema, vinha a ser um desperdício incompatível com a agilidade exigida pelo Vestibular – já que a prova é extensa e o tempo para respondê-la, curto. A proposição de uma questão devia remeter de imediato a um método ou a um exemplo já visto para resolvê-la, cabendo no mais recuperá-lo e utilizá-lo. Manifestou isto, por exemplo, na solução de problemas trigonométricos, quando demonstrou aos alunos várias maneiras de encontrar as respostas corretas sem recorrer às relações fundamentais entre senos e co-senos. E para todos estes casos, muito embora dedicasse grande fração da aula a “solucionar questões”, em verdade jamais apresentou a Matemática como um desafio à inteligência ou como linguagem interpeladora da realidade. Seu papel essencial, assim como o do professor de física, era preparar os alunos para todos os tipos de perguntas possíveis, de modo a que se capacitassem a respondê-las com imediatismo, sem, a rigor, precisar solucioná-las. Perguntei-lhe, na entrevista, tomando o exemplo das funções matemáticas, se não era mais enriquecedor e mesmo matemático ensinar “o que é uma função”, que sentido há em relacionar variáveis e codificar este relacionamento em linguagem gráfica ou aritmética; ele concordou ser esta uma forma melhor e mais formadora, mas que não é o que se requer para a aprovação o Vestibular. Não é assim “que cai”.

Professor de Matemática: *é uma didática diferente porque precisa que eles se motivem pra aqui; mas a maior motivação deles é porque cai, “é porque cai”, e cai de uma maneira muito densa. Se aquilo não fosse perguntado, ele não estudaria. Infelizmente o Vestibular é muito “o que é que cai”, o resultado.*

Pesquisador: *muito pragmático, né?*

Professor de Matemática: *muito pragmático!*

Entrevista com professor de Matemática de curso de matérias isoladas

“Gente, isso todo ano cai”, “ano passado caiu desse mesmo jeitinho”, “95% das questões de Física, de movimento circular, são resolvidas com estas 3 equações”. Estas são algumas frases pronunciadas pelo professor de Física, de curso de matérias isoladas, realçando o peso dos temas de que tratava. A abordagem que dava aos conteúdos, o

papel da “teoria” e dos exercícios em seu ensino aproxima-se com tanta vizinhança daquela observada na Matemática que desnecessário é dar dela maiores notícias.

Nas aulas de Língua Portuguesa, não obstante a dessemelhança dos domínios, encontrei a mesma ênfase no acerto e na velocidade, o que autoriza a presumir que tal tratamento não é exclusividade de ramos “exato”, “humano”, “de saúde”, como os dividem o Vestibular e a Universidade. As lições de Língua Portuguesa, com efeito, equivaliam a um quase permanente solucionar de questões, precedidas por brevíssima anúncio das regras gramaticais a obedecer (o “dar a teoria”), e todas apreciadas segundo a mesma orientação da “distinção entre *mau* e *mal*”, com que páginas atrás recordei minha formação. Tratando do emprego da crase nas concordâncias verbais e nominais, o professor apontava aos alunos com insistência a “maneira de acertar”, a qual consistia, na quase integralidade dos casos, em substituir ocasionais palavras femininas por masculinas, para descobrir se ali acontecia a fusão do artigo com a preposição⁶⁶. A crase não vinha a ser, em absoluto, um fenômeno lingüístico, a solução idiomática de um problema de comunicação; era apresentada, muito pelo contrário, desligada de qualquer contexto, como se existisse em independência, sem origem, sem explicação, cabendo aos vestibulandos-falantes apenas contentar-se com conhecer e praticar a aplicação prescrita das suas normas. Transcrevo, abaixo, outras notas que registrei em meu jornal de campo, durante suas aulas, recuperando algumas de suas elocuições:

*Sobre o emprego da ênclise: “você não deve começar pelo pronome. **Todo mundo começa, mas é errado**”.*

Sobre a Mesóclise: “se eu posso evitá-la, eu a evito, mas às vezes não posso”, Sobre a ênclise: “particípio não pode ter ênclise, nunca. Não escreva nem fale”.

Observação de aula de Língua Portuguesa em matéria isolada de 24/09/2008

É percuciente o *tom prescritivo e imperativo delas*. E seguia enunciando o inventário das regras, que manuseava com familiaridade, preconizando “o que se pode e o que não se pode” a respeito da linguagem. Toda a concentração da aprendizagem,

⁶⁶ Como na frase: “aquelas alegrias vieram-me à lembrança”, quando recomendava substituir o feminino “lembrança” pelo masculino “coração”, estratégia que, forçando a aparição do artigo masculino “o” (“vieram-me ao coração”), evidenciava a necessidade do acento grave indicador de crase na situação de concordância anterior.

como nas disciplinas anteriores, se dirigia para a conformidade às disposições gramaticais (também estas sem história, sem conflitos, sem contexto). A cada passo a lição era presidida pelas noções de “certo” e “errado” e aprendia-se, claro, para o acerto. A reflexão lingüística e a visão social do idioma eram irremediavelmente *personae non gratae* daquela prática de ensino, não era o caso de entender a escrita como expressão cultural, dinâmica, viva, mutável, mas apenas como espelho subordinado ao código gramatical, à sombra do qual cumpria proceder⁶⁷. Nunca vi qualquer tentativa de compreender-se um erro, recebendo-o como plataforma da aprendizagem: o ensino buscava preveni-lo e eliminá-lo, não entendê-lo. Nem haveria espaço para tanto, porque os exercícios com que procurava fixar a matéria reproduziam com fidelidade inabalável a fórmula de múltiplas escolhas consagradas pelos Vestibulares, em que cabe somente identificar a resposta certa e assinalá-la⁶⁸. “Nada melhor do que ver as próprias questões Covest”, costumava dizer o professor, antes de iniciar a resolução das questões.

*Eu acho que o exercício é fundamental, tem que ter muito exercício, você aprende muito quando exercita bastante. Eu vejo a teoria toda, mas **ênfatiso bastante a parte de exercícios**. Eu gosto de comentar as questões, de dar gabarito; também tem o desafio, questões da Covest e de outros Vestibulares, **dezenas de questões**. Eu reservo parte da aula e resolvo dez, doze questões de Vestibulares. É muito bom ver a realidade, o aluno quer ver as próprias provas da Covest.*

Entrevista com professor de Língua Portuguesa em matéria isolada

Bastante esclarecedor pode ser cotejar esta fala e as demais que vão acima com as reflexões de Pozo, Asensio e Carretero (1989), os quais, muito embora apreciem o ensino da História, exorbitam suas reflexões para o ensino de modo mais geral. Para estes autores, modernamente se tem, é verdade, substituído o ensino baseado na repetição *ipse litteris* de datas, fatos e regras (tal como no ensino jesuítico), mas esta substituição não implica transformações profundas na função ou concepção do ensino. Os exercícios, por exemplo, são a reedição modernizada de práticas mnemônicas envelhecidas:

⁶⁷ E não o contrário, como propõem lingüistas progressistas, para quem é a gramática que se subordina à língua, cabendo àquela sistematizar e espelhar o modo como as pessoas fazem uso desta (BAGNO, 1999).

⁶⁸ Com exceção de um exercício semanal em que propunha duas “questões discursivas”, modalidade na qual os estudantes eram solicitados a dar explicações sobre a adequação gramatical das respostas que escreviam. Esta fórmula é também utilizada no Vestibular da COVEST-COPSET, de ingresso da UFPE, correspondendo a 20% da nota da prova de Redação e Gramática da segunda fase.

Pero este cambio de contenidos no se vio acompañado por un cambio en la concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. (...) Si acaso, el método se edulcoró levemente. Donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas. (...) Las escasas modificaciones didácticas han sido meramente superficiales. (POZO, ASENSIO & CARRETERO, 1989, p. 216-217 – grifos meus)

Mas mais uma vez os cursos pré-vestibulares mostraram-me como não cabem em esquemas homogeneizadores. Deparei cenário ligeiramente diferente no tratamento dado aos conteúdos das disciplinas de História e de Literatura Brasileira. Reduzia-se nelas a proeminência dada ao treinamento em questões, as quais, embora os professores confirmassem reunir em apostilas para o estudo dos alunos, não ocupavam espaço considerável no decurso da aula. Foi principalmente nestas duas que pude presenciar, ocasionalmente, a “extrapolação” a que aludiram todos os professores, pela presença da criticidade, pela ocasional recusa do imediatismo, pela apresentação não completamente funcional dos assuntos. Não que esta perspectiva ocupasse sempre posição de predomínio: “Machado de Assis vai cair na primeira fase”, anunciou a professora de Literatura Brasileira, antes de introduzir o estudo daquele escritor. E o professor de História, a certa altura, não se acanhou de emparelhar as classes envolvidas na Revolução Inglesa segundo o esquema dualista que reproduzo abaixo:

QUADRO 1: ESQUEMA DE AULA DE HISTÓRIA	
PARLAMENTARISTAS	ABSOLUTUSTAS
Nobreza “Gentry”	Nobreza rural
Burguesia Manufatureira	Burguesia mercantil
Puritanos	Anglicanos

Fonte: observações em sala da elaboração do professor de História em matéria isolada, aula de 11/08/2008.

Como se as revoluções, particularmente as sangrentas e regicidas, em que concorrem infinitos interesses e que redefinem em grande medida a posteridade, coubessem em segmentações bipolares desta ordem. O quadro surpreende ainda mais, porque surgiu pouco depois do professor tecer críticas às limitações da história

esquemática. Justificou-se, porém, alegando que esta simplificação seria mais “conveniente ao Pré-vestibular”, dado que atende às exigências epistemológicas e conceituais da prova. Este professor, com 23 anos de carreira no ensino e 19 em Pré-vestibulares, onde hoje atua exclusivamente, enxergava com clarividência as imposições do seu ramo, atacando-as quase sempre com palavras acerbadas e às vezes ofensivas, mas ao mesmo tempo agasalhando-as em suas preleções. Tanto é que, antes de desenhar no quadro o esquema acima, expôs com demora o momento histórico que precedeu a Revolução Inglesa, indicando que títulos como “Burguesia mercantil” e “Nobreza ‘Gentry’” não reuniam agrupamentos homogêneos, mas sim instáveis. Dizia recorrer a eles apenas para a facilidade do entendimento, dentro das exigências presentes. Seu esquema era, portanto, de certa forma, a negação da visão de História a que se filiava, sua conformidade aos requisitos do meio ao mais “conveniente ao Pré-vestibular”. Quando lhe perguntei se havia especificidades no ensino de História para o Vestibular, respondeu de pronto: “tem: o factual. Você tem que ser muito bom no factual”.

*A universidade me deu uma boa formação teórica, agora eu era um analfabeto em fatos. Uma menina me fez uma pergunta hoje: “professor, o que foi o Tratado de Verdun?”. Aí eu pei, pei, pei. Com um pouco mais: “Professor, tem outra questão aqui, o que foi o Bill Aberdeen?”. Tá entendendo? “E o Neolítico? E essa questão? E essa doutrina aí de George Bush, da intervenção...?” Tá com a moléstia, velho! **É um milhão de anos de História pra você!** Daí eu acho que **o conteúdo, do ponto de vista da aula, é factual.** O aluno quer perguntar e você: pei! Saber na hora! **Se você titubear, ele vai dizer que você não entende de História.** Agora erre, pra ver!*

Entrevista com professor de História em matéria isolada

Factual que, como é evidente, se aparentava à lógica do “certo” e do “errado”, do que é fato e do que não é, da clara distinção entre o que são causas dos acontecimentos e do que são decorrências dele. Apenas submetida a esta perspectiva factual a História passa a ser redutível à aprendizagem através de questões “objetivas”, enquadrável em esquemas de múltipla escolha, dentre as quais se diz que uma é correta. “São fatos, não há o que debater ou dissentar”, parece ser o ideário predominante, o mesmo criticado por Pozo, Asensio e Carretero (1989), cujas eventuais atualizações conservam seu núcleo inalterado. Isto, entretanto, não é tudo.

Não muito depois destes esquemas e destas anotações factuais, ainda no tema das revoluções burguesas da Inglaterra, reservou o dito professor longo intervalo da aula

para analisar as próprias razões de sua descrença com relação ao atual regime democrático burguês. Falou do vazio da política, de sua privatização (subordinação aos signos do consumo e do marketing), de sua teatralidade e da perda de suas capacidades transformadoras, a tudo exemplificando com os recentes episódios da História brasileira. Os alunos, até onde pude notar, maravilhavam-se: ora se mantinham paralisados, acompanhando cada palavra do professor, ora agitavam-se, indignavam-se com ele, lançavam aqui e ali exclamações. Na mesma vertente, não obstante aquilo que disse há pouco da professora de Literatura Brasileira, tão logo entrou a estudar Machado de Assis, resgatou-lhe a biografia para argumentar que “as pessoas não saem da pobreza sozinhas, precisam de ajuda, de amigos, de políticas públicas”, desferindo demorado ataque à perspectiva individualista que cuidava predominar nos nossos dias. Era comum intercalar as preleções com digressões acerca de assuntos políticos, sociais, comportamentais, em que procurava transmitir suas experiências e sua visão de mundo aos jovens, que aliás a ouviam sem pestanejar. Eram, ambos, visíveis exemplos dos “conteúdos atitudinais” de Zabala (1999) – mais comuns nas práticas destes dois docentes, menos nas de outros, inexistente nas de alguns. Contudo, nem sempre suas extrapolações transitavam para além da órbita dos temas; mesmo ensinando-os escapava muita vez da lógica de treinamento, introduzindo nas lições análises críticas, distintas concepções sobre um ponto, realçando o caráter social e histórico do conhecimento. Nem sempre procedia assim, mas mais de uma vez procedeu. Tratando ainda da obra de Machado de Assis, reservou tempo para retratar controvérsias entre os estudiosos, acerca, por exemplo, da presença do negro nas obras desse escritor carioca – num raro caso de admissão do conhecimento enquanto construção coletiva, social e histórica, sujeita a dissensões e retificações; e mesmo no comentário desta querela arriscou reflexões sobre a permanência do racismo na sociedade e na cultura. Esclareceu o fundamento desta prática durante a entrevista, revalidando a idéia da heterogeneidade que caracteriza a docência nos cursinhos:

[O Vestibular] **não é meu objetivo primeiro.** Meu objetivo primeiro é que os meninos precisam olhar o mundo com um olho crítico. Eu acho que ensinar português é ensinar o menino a ler, **a se ler** e a ler o mundo. Veja, **eu não descuido totalmente, porque eu pego o tipo de teste, mando eles fazerem em casa, o tipo de teste que vai cair na prova deles, mas eu não acho que é muito importante.** E eles dizem, eles dizem que eu não ensino pro Vestibular. Se bem que serve. O que eles dizem é o seguinte: “dá pra fazer a prova muito bem”, mas eu acho que os meninos abrem um pouco a cabeça.

Entrevista com professora de Literatura Brasileira em matéria isolada

E, resumindo, brincou que ensinar dentro do Pré-vestibular, mas orientada por estas preocupações, é “estar com um olho no padre e outro na missa”. Este conhecido rifão popular da ambigüidade talvez condense bem o tipo de tratamento dos conteúdos praticado por estes professores: a divisão dos seus cuidados entre, de um lado, preparar e, de outro, ir além da preparação, aproveitar o tablado e o público para tomar parte na formação das pessoas, fornecer-lhes perspectivas para a interpretação da realidade. Nisto, como disse, representaram alguma diferenciação em comparação, dentro do universo dos Pré-vestibulares, com o mais que vi e ouvi.

Abordar as *estratégias de ensino*, por sua vez, é permanecer nas redondezas do *tratamento dos conteúdos*, porque um nível e outro da prática docente estão poderosamente conectados, não sendo possível imaginar seu planejamento ou efetuação em zonas apartadas. É o caráter *compósito* advogado por Roldão (2007), no qual os componentes não só atuam na formação do todo, mas interagem, e de que eu tive ampla corroboração e chancela em meus trabalhos. Aquilo que disse o professor de Biologia, de que os cursinhos são “mais quadro e giz”, me pareceu descrição bastante verídica da norma geral de condução das aulas. O professor de História vem abonar-me: “Geralmente quem entra no circuito do Pré-vestibular, didaticamente, *a aula vai ser voz e quadro*. É o que eu faço”. Advirto, contudo, que o velho toco de giz está definitivamente aposentado por essas canetas porosas chamadas “pincéis atômicos”, e os quadros, posto que ainda muito utilizados, vão sendo gradativamente removidos por equipamentos computadorizados de projeção de *slides*.

Quero logo anunciar sem rodeios que, aconteça de o ensino estar modernizado por sofisticações tecnológicas ou mantido nos caracteres tradicionais, *a aula dos cursinhos é decididamente expositiva*. Todas as dezenas de aulas a que assisti foram expositivas, todas, sem uma única exceção, reencenando o clássico esquema da aula magistral, retórica, do professor posto em pé à frente dos alunos, quase sempre sobre algum tablado para destacar-se, e senhor do monopólio da palavra (LOPES, 1991). Jamais houve debates, nem seminários, nem se fizeram experiências empíricas, nem se praticaram leituras dirigidas ou outras alternativas de regência recomendadas na literatura (VEIGA, 1991; VEIGA, 1991b; CASTANHO, 1991), nem nada que

convocasse a atividade dos alunos ou os incitasse a explorar os assuntos por si mesmos. Tudo o que aprendiam originava-se na fala do professor – ou, no máximo, das apostilas, redigidas também por eles, que os estudantes traziam e ocasionalmente consultavam. Mesmo as perguntas vindas das turmas apareciam como exceção e raridade, aulas e aulas transcorreram sem a interrupção delas. Menos incomum era se encaminharem bilhetes anônimos, ora solicitando esclarecimentos, ora dizendo pilhérias e anedotas. O acordo tácito vigente é o de que a enunciação dos saberes cabe exclusivamente ao professor, ao passo que a audição e o armazenamento deles, ao público estudantil. Esta interdição à participação discente na elaboração do conhecimento não incidia abertamente (inexistia proibição expressa ao aluno de tomar a palavra), senão sutilmente, subentendida pela urgência “do que cai no Vestibular” – e a voz docente calava as demais, presidindo sozinha.

Ao mesmo tempo, se não colaboravam na edificação dos saberes curriculares, os alunos tampouco recebiam incentivo para trazer para o ensino seus saberes e experiências. Acabavam, assim, duplamente silenciados: primeiro na construção dos saberes curriculares e, segundo, na evocação dos seus próprios saberes – novamente contrariando alguns dos preceitos mais arraigadamente advogados na literatura (FREIRE, 1996; BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006; LIBÂNEO, 1994, entre tantos outros) – muito embora esta condição de mutismo não incomodasse os alunos, como depuseram nas entrevistas. O ensinar, tal como o vi, é essencialmente anti-freireano; é verbo que, na gramática dos cursinhos, se conjuga unicamente pela concordância transitiva: sua atuação faz transitar o saber do sujeito-professor para o objeto-aluno, sempre e obrigatoriamente nesta direção e neste itinerário. E isto não por imperativo dos docentes, mas por anuência geral. Nenhuma das estratégias mobilizadas pelos docentes recusou esta ordenança, antes a chancelaram todas elas. Faço questão de comunicar que, no mais das vezes, lecionavam e expunham com bom humor e energia, – alguns, como o professor de Matemática, impressionaram-me pela vivacidade e carisma, pela capacidade de manter a disposição, a inesgotável paciência e o dinamismo ainda à noite, depois de longas jornadas, – com o que contagiavam e conquistavam os alunos, e aliviavam em muito o peso daqueles longos estudos. Distinguiam-se ainda pelos raciocínios velozes e pela segurança nas afirmações. Porém, tudo somado, mesmo considerados estes talentos, o mais que faziam era expor. “A aula é muito expositiva”, concluiu a professora de Língua Portuguesa, acrescentando que procura remediar a

situação reservando um período posterior às aulas para receber os alunos⁶⁹. Os demais professores, em geral, faziam o mesmo.

Assim como o caráter expositivo das aulas, foi quase unânime a sistematização do assunto em tópicos sucintos, esquemas que alguns redigiam no quadro, enquanto outros traziam arranjados em *slides*, a partir dos quais avançavam suas explicações. Este avanço era no mais das vezes veloz, percorrendo largas secções dos temas no intervalo de duas ou três horas, mas também acontecia de ser demorado e detalhado, notadamente quando o tema era inédito, como no caso da aula de Embriologia a que fiz menção, ou de importância (para o Vestibular) e recorrência já comprovada. Lentas ou velozes, muitas lições resumiram-se a ligeiros comentários às figuras e informações projetadas pelo professor, apresentados consoante algumas das prerrogativas da aula tradicional, principalmente a forma monológica e unidirecional da aula expositiva a que também me referi acima. Sem embargo de algumas exceções, o comum dos professores recomendava que os alunos não copiassem tanto os tópicos como suas explicações, porque todas já constavam integralmente nas apostilas ou em materiais a que tinham acesso. Esta distribuição por tópicos e não, por exemplo, no interior de um texto dissertativo, parecia facilitar a retenção dos conteúdos e a exposição do professor, que dispunha de um guia de aula na própria sequência dos itens. Em todo caso, tratava-se de prática tão enraizada e habitual entre os docentes que poucas explicações oferecidas nas entrevistas puderam esclarecer a esse respeito.

Talvez a mais afamada das estratégias de ensino empregadas nos cursinhos seja a técnica de *fixação dos conteúdos por reforço mnemônico*, o “decoreba”, como é popularmente conhecido. Há muito a crítica ao ensino voltado somente à aprendizagem mecânica e à memorização dos temas, de tão antiga data nas escolas, ultrapassou o ambiente especializado, recebendo a reprovação geral do público e mesmo citações pouco louváveis no cinema, nos romances e em composições populares⁷⁰. Textos como o de Araújo (2007) denunciam sua persistência nas práticas docentes das redes oficiais do ensino brasileiro, mas qualificam-nas como remanescentes espúrios do nosso passado jesuítico; o universo educacional, como um todo, é hostil a elas, e aqueles que ensinam consoante estas diretrizes em geral não o fazem com orgulho e divulgação. Os

⁶⁹ E, de fato, depois das aulas era comum os alunos aglomerarem-se ao redor da professora, com consultas ou exercícios, ou simplesmente para prostrar-se.

⁷⁰ Como na canção “Estudo errado”, em que o rapper carioca Gabriel, o Pensador se queixa: “decoreba! Esse é o método de ensino! Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino”. (GABRIEL, O PENSADOR, s/d).

curso pré-vestibulares, portanto, entre tantas outras coisas distinguem-se porque acaso custodiam as últimas manifestações legitimadas de um ensino que algumas vezes não almeja ensinar, mas cadastrar informações na superfície da memória, nem fazer entender, mas fazer recordar no momento da prova.

Desfaçamos desde já um mal-entendido. Não é verdade, como ouvi três ou quatro vezes de colegas, na Universidade e noutras partes, que todo o ensino dos cursinhos consiste na decoração das matérias por meio de mantras e cantigas, de maneira que, repetindo-os ou cantarolando-as no instante da prova, consiga-se assinalar a alternativa correta⁷¹. O leitor provavelmente recordará o papel que Pozo, Asensio e Carretero (1989) atribuem a este predicativo memorístico, sua vinculação a concepções educativas prístinas e formalistas. O conjunto das notícias que tenho veiculado até aqui, contudo, em particular da faina de alguns professores pela extrapolação das exigências imediatas do Vestibular, por si só desmente esta má imagem. Mesmo os docentes que não chegam a extrapolações não necessariamente resumem suas práticas de ensino a técnicas de memorização, e dei abundantes exemplos de tratamentos dos conteúdos que, alinhando-se à noção de treino das inteligências, nem por isto introduziam em cada momento técnicas para fazer decorar fórmulas, regras ou fatos. *O ensino de caráter mnemônico desempenha, nos cursos preparatórios para o Vestibular, um papel parcial, e não em todas, mas apenas em algumas práticas de ensino.* Há sem dúvida os que se apressam a eximir-se delas, alguns as ridicularizam. O professor de História, por exemplo, recusou com veemência a hipótese de fazer uso destas medidas, que tinha na conta de vergonhosas, e contou um episódio:

Teve um aluno com quem eu tava falando: “...porque foi formado o eixo Roma-Berlim-Tóquio, em função das condições imediatamente anteriores à Segunda Guerra Mundial, e...” Aí o aluno: “é ‘ROBERTO’, é? Esse eixo é o chamado de ‘ROBERTO’?”. Aí eu: “Roberto? Como assim?”. “É porque tem um truque que o professor falou que é assim: ‘Roma-Berlim-Tóquio’, ‘RO-BER-TO’” (gargalhadas). Eu não tenho dúvida, não: [o objetivo] é passar no Vestibular, e priu. Eu tento fugir. Se eu tivesse que definir a minha aula hoje, um viés que fugiria um pouco mais do Vestibular é o humanista, valorizar o homem, a dignidade humana.

Entrevista com professor de História em matéria isolada

⁷¹ Ministraram-me informações – muito embora eu não as tenha podido verificar em meu trabalho de campo – de docentes que chegam a gravar suas músicas-lições em CDs, vendendo-os por cerca de R\$ 5,00 a quaisquer interessados, alunos seus ou não.

Outro exemplo análogo me foi dado por uma aluna que, para memorizar a equação física que relaciona a posição de um corpo em movimento em função da velocidade e do tempo transcorrido ($S = S_0 + V.T$), denomina-a “**equação do sorvete**”, por causa das consoantes a representar as icógnitas na fórmula (espaço, velocidade e tempo). Houve também os que disseram não utilizá-los, mas por motivos mui diversos: “eu não contesto ninguém que faz isso, é que pra cantar eu sou péssimo. Se eu tivesse essa personalidade, com certeza usaria: qualquer forma de amor vale a pena, qualquer forma de aprendizagem vale a pena”, defendeu o professor de Física do curso de matérias isoladas. O de Matemática, por sua vez, admitiu seu uso parcimonioso. Disse, e eu o presenciei, que repete bordões rimados do tipo “diagonal principal mantém o sinal” (no assunto “determinantes”), ou “pra ser convergente tem que ser decrescente” (estudando progressões geométricas e aritméticas), com o que espera reforçar e fixar propriedades ensinadas, mas alega serem “coisinhas simples”, que “têm uma função secundária” em sua prática e nos propósitos a que almeja.

Diferentemente de todos estes, os dois professores de Biologia, tanto o do colégio e curso quanto o do curso de matérias isoladas, revelaram-se os mais proeminentes advogados do método mnemônico, sacando em sua defesa argumentos pedagógicos e mesmo de natureza neurológica – discurso por acaso evocado pelos dois, ambos de formação médica.

Pesquisador: essas técnicas de memorização são comuns no Pré-vestibular ou fazem parte da tua docência de modo geral?

Professor de Biologia: não, são comuns no Pré-vestibular. Tem professores que usam música, **eu trabalho com frasezinhas e com repetição**. Isso vem da psiquiatria, a programação neuro-lingüística: se eu associo o que eu quero passar pra você a um conhecimento prévio, ou a alguma coisa que você já tenha na bagagem intelectual, esse aprendizado é mais rápido. E, **se eu faço isso de forma repetitiva, o aluno nem percebe, mas isso fica armazenado na memória breve** – e sempre que ele acionar a memória breve, vai recuperar esse conhecimento. **É uma técnica usada amplamente no cursinho, principalmente em matérias isoladas: uns usam músicas, outros, frases, outros, mantras.**

Entrevista com professor de Biologia de colégio e curso

Em aula, deu materialidade a estes pressupostos. Pretendendo fazer com que os alunos retivessem os índices do quadro taxionômico binomial das espécies⁷², escreveu

⁷² Elaborado inicialmente no século XVIII pelo botânico, zoólogo e médico sueco Carl von Linnaeus (ou Lineu), como esquema científico de classificação dos organismos vivos.

esta frase, com destaque e com maiúsculas: “O Rei Filósofo Classificou de Ordinárias as Famílias dos Generais Espartanos”, oração que, sem soar inteiramente disparatada, não deixa de logo confundir quem a ouve ou lê. Rapidamente, porém, esclareceu esconder-se o truque nas sílabas iniciais das palavras, que correspondiam a Reino, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero e Espécie – a seqüência decrescente das ramificações biológicas, que por este método ficavam consignadas numa frase breve e fácil de guardar. Repetiu-a muitas vezes, testou-a em exercícios “que vão cair na primeira fase” e ocupou boa percentagem da aula em sua exploração. Suspeito ser desnecessário referir ao leitor que, na aplicação deste artifício, o professor deixou de esclarecer quem foi Lineu, que problemas biológicos solucionou com seu sistema, quais emendas desde então se lhe fizeram, se há dissensões acerca do modelo ou ainda que aplicações os cientistas naturais lhe dão nos dias atuais. Nas demais ocasiões em que recorreu a tais expedientes, procedeu de forma análoga, tanto no que disse quanto no que negligenciou.

O segundo professor de Biologia foi ainda mais variegado nas artimanhas mnemônicas e contundente em sua defesa. Durante suas preleções, quase todos os engenhos do inventário acima marcaram presença, e mais outros. Primeiro que quaisquer exemplos, porém, salientava sempre aos alunos a pertinência dos expedientes memorizadores como companheiros da verdadeira aprendizagem. “*Tem coisas que são pra decorar*”, assegurou ele em uma aula, “*e pra essas a gente inventa músicas, bizús, etc., mas tem coisas que são pra entender e deduzir*”. “Em Embriologia, tem coisas que a gente precisa saber e tem coisas que a gente precisa decorar mesmo”, insistiu aos alunos em outra ocasião. Registrei em meu jornal de campo, tão logo saí de uma aula:

*Detalhando os tipos de ovos encontrados nos processos de gestação animal, bem como as espécies que nascem deles, **dedilhou o violão e cantou uma música, à maneira dos menestréis, em que condensava e rimava as estruturas e funções ensinadas.** Depois de cantar, porém, fez questão de justificar seu procedimento, e o que disse, em resumo, foi que a maneira mais expedita de dominar aquela tabela era decorando-a, o que não devia motivar nenhum constrangimento. “Muitos professores de Biologia aprenderam assim, inclusive eu”, concluiu.*

Apontamentos do jornal de campo pertinentes à aula de Biologia de curso de matérias isoladas, ministrada em 02/10/2008

E, tendo musicado então as variedades de ovos, noutras reuniões cantou os componentes dos organismos vegetais, as transformações fotossintéticas, as etapas

embrionárias, os dispositivos de transmissão dos impulsos nervosos e tudo mais que se pôde converter em cantigas. A melodia era comumente emprestada de canções populares e, ao mesmo tempo em que permitia aos estudantes assimilarem as nomenclaturas, servia ainda para recreá-los. Daí o enorme apelo e divertimento do método perante a mocidade, que conhecia as letras, engajava-se e enaltecia as suas vantagens para aqueles estudos, como me revelaram alguns dos vestibulandos entrevistados. Cumpre no entanto alertar que o professor não julgava a memorização um mecanismo que se bastasse: considerava-o, sim, um *momento* da aprendizagem, em geral precedente ao aprofundamento. Depois de entoar mais uma canção, disse à turma: “se você quiser entender primeiro e decorar depois, não! Vá por mim: decore primeiro. Essa música é importantíssima”. Na entrevista que me concedeu, esclareceu seu método, que consistia em favorecer, nas etapas iniciais dos estudos, a memorização, para mais tarde partir dessa base mnemônica e chegar a aprendizagens melhor alicerçadas.

*Eu acho uma grande estupidez alguém achar: “não, o que importa é o raciocínio”. É claro que não: 1, 2, 3, 4, 5... Eu só sei que um mais dois é igual a três porque eu decorei que um forma uma unidade, dois formam uma unidade mais outra unidade... **Eu tive que primeiro ir decorando**, não dá pra deduzir. (...)Tem coisas que você tem que decorar, decorar informações pra que eu possa processá-las; eu só posso processar coisas que já estão dentro de mim. Essa idéia de que “o aluno não tem que decorar nada...” tem que decorar muita coisa! **Agora, depois de decorar os instrumentos, o que é que eu vou fazer com isso? Aí é maravilhoso, ele consegue qualquer ponte.***

Entrevista com professor de Biologia de curso de matérias isoladas

E prosseguiu, buscando demonstrar a eficácia do método, ilustrando que guardar na mente as principais doenças virais, quando somente lidas numa lista, é exercício incrivelmente enfadonho e bem pouco frutífero, e, no entanto, uma vez cantarolando-as e rimando suas desinências (“poliomielite” com “hepatite”, e assim por diante), o mesmo inventário é reencaminhado pela mente para zonas cerebrais ociosas, garantindo grande percentual de retenção. Mais uma vez o procedimento era justificado em termos médicos. Os argumentos do professor, como se percebe, miram dois níveis: no primeiro, legitima-se a memorização como etapa crucial da aprendizagem e, no segundo, dá-se sustentação aos métodos musicais e repetitivos que a viabilizam. Fica desde logo evidente que o segundo deriva do primeiro, é seu desdobramento e corolário. E do conjunto do discurso sobressai o pulsante antagonismo na comparação com o

pensamento educacional acadêmico, quer seja nas práticas, quer seja nas premissas (POZO, ASENSIO & CARRETERO, 1989; LIBÂNEO, 1994, entre outros).

A ludicidade é outra estratégia de ensino disseminada nos cursinhos Pré-vestibulares. Mas também sua presença e sua função distanciam-se do que costuma ser debatido no cenário educacional. A literatura dedicada a examinar a educação enquanto prática humanizadora costuma associar a alegria à afetuosidade, ao bem-estar e ao respeito como presenças valiosas no processo de aprendizagem. Snyders (2005) tomou em uma de suas obras o propósito de entender por que alguns personagens privilegiados experimentavam alegrias na Escola, para disseminar este exemplo a todos os demais.

Se me esforço para compreender as alegrias escolares sentidas por alguns – e sei muito bem que são, na maior parte das vezes, casos privilegiados – não é para reservá-las a eles, mas, ao contrário, para aprender com eles como ajudar os outros. Saber que essas alegrias existem, proclamar que elas existem, entender como foram vivenciadas por este ou por aquele, tudo isto não pode constituir um apoio para os professores, os pais e, sobretudo, para os alunos? (SNYDERS, 2005, p. 187).

Como terão notado os perspicazes, atua a ludicidade já nas lições de base musical, em seu *duplo papel de agente mnemônico e de folgado*. A conduta brincalhona, em maior ou menor grau, é tida por alguns como imprescindível para o sucesso no ensino pré-vestibular, como já adiantei páginas atrás. Um professor “parado, desanimado”, pouco propenso a efusões humorísticas, acaba por ter pequenas chances de cativar os alunos, depressa vê se esvaírem os alunos, “realmente vai criar uma aversão”, sentenciou o professor de Biologia de colégio e curso. Fez notar que “no cursinho *a gente é avaliado por ‘Ibope’*”, e que “se determinados alunos começam a faltar à sua aula, ou a ir embora antes de começar, *ele* [o dono do curso] *também observa*”. A ludicidade, já o afirmei alhures, submetida aos critérios da funcionalidade imediata, como arma de sobrevivência profissional e pedagógica. A primeira incumbência da ludicidade é, portanto, elevar o astral, motivar: “às vezes eu percebo, quando eu tô dando aula, que eles estão cansados”, narrou a professora de Literatura Brasileira. “Aí eu boto o pé na embreagem, faço uma brincadeira”, tornando possível resgatar, com este relaxamento, a concentração anterior. Em todos os depoimentos esta “interrupção humorística”, – em que os professores, suspendendo a lição, contavam anedotas, eventos engraçados de suas vidas privadas, apelidavam alunos e a si mesmos,

sacudiam-se, faziam salamaleques, por vezes saltavam e dançavam desajeitadamente, entre outras coisas, com o que geralmente provocavam estrondosas gargalhadas, – posta em ação por muitos professores, apareceu descrita como uma *estratégia* para angariar as atenções e manter o entusiasmo e o engajamento das turmas, particularmente em face de estudos em tal medida exaustivos a se estender por anos e anos:

É estratégia, eu percebo que eles estão cansados, não estão atentos. É muito pesado, a quantidade de matérias que a gente tem no Ensino Médio da gente é grande demais. Eu observo o menino que quer fazer Vestibular pra medicina. Ele tem que tirar 8 em tudo – aliás, acima de 8, porque 8 não dá. 8,2. E, entre 8,2 e 8,0, tem 200 meninos. Faz uma diferença enorme ser 8,2. Esse menino é um menino estudioso, ninguém pretende fazer medicina se não for um menino no mínimo mediano. É um menino estudioso, desse que faz as tarefas, passa por média, disciplinado; não é um menino que gosta de farra não. Esse menino passa 5 anos pra tirar 8 em tudo

Entrevista com professora de Literatura Brasileira em matéria isolada

Cinco anos! Três no Ensino Médio e mais três em Pré-vestibulares (o terceiro ano é o da intersecção de ambos). Esta duração a professora atribui ao enciclopedismo dos programas, o que obriga a anos de estudos e reforços para um razoável domínio dos assuntos, sem esquecer o numeroso concurso para algumas carreiras. Apenas pelo divertimento é possível manter o “moral da tropa” elevado, os alunos desejando estudar.

Mas há espaço para questionar se outras propriedades dos cursinhos não concorrem a transformar o humorismo em prática tão premente: a dissociação e apartamento entre os conteúdos estudados, as práticas de ensino e a vida concreta dos discentes é razoável que torne alguns estudos mui maçantes, já que aprender o que demonstra pouca ou nenhuma adjacência com nosso universo cultural resulta em exercício exterior e mecânico, entediante depois de não muito tempo. Já aqui a ludicidade afasta-se dos preceitos de Snyders, mascarando as deficiências iminentes àquele ensino, sua fragmentação e desapego. Talvez daí serem tão bem vindos os intervalos reservados à comicidade, vantagem salientada pelos alunos, nas entrevistas: “os professores são engraçados”, afirmaram três dos quatro entrevistados, “a gente aprende melhor”. “Então esse humor tem uma função estratégica pro teu ensino?”, perguntei ao professor de Física de curso de matérias isoladas, após escutá-lo descrever brincadeiras que fazia. “Com certeza”, respondeu ele, “eles esperam que, em algum

momento, eu diga alguma coisa pra chamar a atenção”, o que avalia como positivo, pois “não fica naquela monotonia de só assunto, assunto, assunto”.

Também acontecia de o humor não penetrar na aula unicamente em hiatos bem definidos, em “intervalos humorísticos”. Era ainda introduzido conjuntamente à própria exposição dos temas, *não mais como estratégia de descanso e alívio, senão como amparo da aprendizagem direta*, a partir de uma abordagem intencionalmente caricata ou atabalhoada dos assuntos, e com grande vantagem para o aprendiz. A professora de Literatura Brasileira, a certa altura, resumiu a novela *O Alienista*, de Machado de Assis, deformando de propósito certas passagens e narrando-as em tom debochado, para provocar risadas, o que conseguiu. Em História, acontecimentos ingleses, franceses ou americanos originavam analogias com recentes eventos brasileiros, que por vezes desdobravam-se em paródias. Em Biologia, em Física e em Matemática, enquanto desenvolviam suas equações, vi várias vezes os professores se fingirem de ignorantes, querendo com isso dramatizar a facilidade dos temas, os quais estariam ao alcance da capacidade de qualquer um. E a todo momento gracejavam, concomitantemente ao assunto ministrado aplicavam-se amiúde a brincar e divertir, adicionavam troças, brinquedos, ditos chistosos, logrando com sua indústria, refleti em meu diário de campo, “não só fortificar suas relações com os alunos, mas efetivamente propiciar-lhes maior aprendizagem, já que, sorrindo e folgando, dentro de limites, os jovens escutam com maior interesse as exposições, comparecem às aulas sem indiferença e associam o estudo ao prazer e ao deleite”.

O alinhamento desta ludicidade, neste aspecto, aos anseios da literatura pedagógica (SNYDERS, 2005) é mais uma vez problemático. Consegue-se, de fato, tornar os assuntos agradáveis, fontes de satisfação capazes de vencer a distração e o cansaço, mas sem que este riso escape à lógica em que se insere a prática de ensino. Cantarolando uma música, dizendo anedotas ou expressando-se com trejeitos divertidos o professor realmente proporciona momentos eufóricos, edifica um ambiente de mais gostoso convívio, rejeita a sisudez e o autoritarismo que se têm visto no ensino regular (MELO, 1997)⁷³, mas não alcança, por este meio, subverter o ensino tradicional, utilitário e memorizador que tantas vezes pratica – o principal papel da alegria, de acordo com a literatura.

⁷³ Qualidades que os alunos reconhecem em suas falas, notadamente quando tecem comparações entre o Pré-vestibular a Escola, louvando os talentos e o carisma dos professores dos cursinhos e assacando pesadas críticas aos docentes do ensino oficial.

(...) Viver plenamente a alegria na Escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. (...) Lutar pela alegria na Escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (Paulo Freire, prefácio a SNYDERS. 2005, pp. 9-10)

Se “é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista”, uma alegria que faz rir enquanto conserva práticas arcaicas é, no máximo, uma meia conquista, e os educadores que se queiram inspirar nestas atitudes precisam estar atentos a suas limitações. A ludicidade termina por aliar-se às próprias premissas de baixo teor formativo do ensino dos Pré-vestibulares, ficando as potencialidades humanizadoras da alegria algemadas pelos mesmos objetivos cirúrgicos que os caracterizam. Em outras palavras, seguem-se as recomendações de Snyders (2005), adota-se o humor como curativo de um estudo infeliz, mas o ensino permanece dirigido primordialmente para o fim de aprovar. Durante estas veiculações cômicas, acometia-me vez ou outra a sensação da transposição das linguagens e procedimentos da comunicação televisiva e do entretenimento de auditórios. Os gestos, as entonações na voz, as tiradas, o tipo de empatia entre anfitrião e público, os silêncios que precediam as gargalhadas – havia visíveis similaridades. “Você tem de ter um domínio de sala de aula *quase como uma pessoa de um meio de comunicação de massa*”, sintetizou o professor de Biologia de colégio e curso. Enxerguei a ratificação destes sentimentos nestas “aulas-espetáculos”, reuniões de milhares de estudantes em pavilhões, patrocinadas conjuntamente por professores de cursinhos e companhias de televisão e divulgadas com alarde pela cidade.

E a juventude aproveitava-se desta abertura, em especial nos intervalos engraçados acontecia de não se limitar a rir. Observei casos em que os alunos tomaram parte ativa nos brinquedos, apelidaram de volta os professores, ofereceram-lhes presentes jocosos, correram para a frente da sala a fim de melhor gracejar, à vista de todos. Era corriqueiro as interrupções humorísticas decorrerem da própria ação dos estudantes, remetendo bilhetes irreverentes na pretensão de pausar a aula, os quais os professores, quando desejavam, liam em voz alta, com dissimulada surpresa. Presenciei também episódios esporádicos em que o divertimento enveredou para o território de um erotismo latente, com piadas de clara sugestão sexual, e também quando moças de temperamento mais desinibido, ou por conta própria ou incentivadas pelo professor,

participavam de situações que mesclavam o humor e a sensualidade. Não houve nenhuma ocasião em que estas ou outras liberdades humorísticas se tenham tornado embaraçosas; todas, até onde que pude registrar, só reforçaram a simbiose entre professor e alunos. Parece lícito supor que, enquanto nos momentos de aprendizagem o corpo discente se conduzia por invariável passividade e subordinação, compensavam-se de seu mutismo nos momentos definidos para o riso e, apesar de em algumas turmas pouco fazerem além de encaminhar bilhetes e gargalhar da leitura deles, pelo menos neste gesto expressavam a vontade de substituir a concentração pela irreverência, tomando para si uma pequena proporção do papel coordenador do docente. Por outro lado, era a este que sempre cabia decidir a conveniência e a duração destas pausas, de acordo com o que sentia ou adivinhava do cansaço e da desmotivação dos grupos-classe. Ocorriam momentos em que preferia não parar a exposição, ignorando as solicitações da turma; noutros, havendo concedido a pausa, tão logo deliberava estar na hora de retomar o ensino, anunciava-o e todos os alunos o assentiam.

Quando teorizei a divisão da categoria *aula* em três sub-níveis – conteúdos, estratégias e materiais – antecipei desde então que o peso daquelas duas primeiras instâncias caracterizadoras excedia de muito o da terceira. O papel dos recursos tecnológicos na prática docente dos cursos pré-vestibulares, sem embargo do espaço e do tempo que ocupam e do atrativo que representam, é essencialmente superficial, arrisco-me a afirmar que é modesto e figurativo; o dos recursos didáticos é sumarizar os conteúdos até raias extremas e treinar os candidatos em infinidades de exercícios. Como afirmei ao discorrer sobre seu planejamento, o ineditismo e a sofisticação de apostilas e aparelhos contrasta com os caracteres antiquados do trato factual dos temas e das estratégias expositivas de apresentação. Vem à mente a advertência de Vani Kenski, entusiasta da introdução das ferramentas tecnológicas no meio escolar: “como ferramentas auxiliares do professor, esses recursos não funcionam por si sós” (1996, p. 136). Utilizados inadvertidamente, podem apenas reiterar práticas tradicionais, o que muito verifiquei. É sem dúvida um convívio curioso, imitação educacional *sui generis* da “modernização sem mudança” de que, noutro contexto, fala Peter Eisenberg (1977)⁷⁴.

⁷⁴ Em sua obra “Modernização sem Mudança”, o historiador Peter Eisenberg demonstra como a extensa modernização da indústria açucareira pernambucana não acarretou efetivas mudanças nas relações de trabalho, antes ocultando, debaixo do nome de progresso, velhos costumes arcaicos e autoritários.

A tecnologia não é onipresente nas aulas dos Pré-vestibulares, quem o crê equivocava-se. Já citei os depoimentos que descrevem suas práticas como “mais quadro e giz” ou “voz e quadro”: em realidade, dois dos sete professores conduziam aulas inteiramente “descomputadorizadas”, anotando e desenhando o que desejavam no quadro e expondo a partir deste suporte; um terceiro procedeu quase sempre assim, mas em uma das aulas aderiu a *slides* projetados. Como norma, o máximo de alusão que fizeram à tecnologia como apoio ao ensino foi recomendando filmes, no caso do professor de História, ou mencionando técnicas médicas avançadas, no caso do professor de Biologia de colégio e curso. Entre os quatro restantes, recursos como os ditos *slides* de textos e imagens, além de animações, vídeos, áudios, figuras coloridas em simulação tridimensional e programas interativos de escrita estiveram presentes no dia-a-dia. Algumas práticas de ensino prescindiam em absoluto do quadro e dos pincéis, sendo por inteiro administradas no acompanhamento do material organizado no computador. O professor de Língua Portuguesa foi, entre todos, o mais emérito neste critério, nem me lembro de tê-lo visto com pincéis à mão. O mais que o vi fazer foi ler para os alunos as projeções, tanto ao recordar os assuntos da lição anterior quanto ao “dar a teoria”, exemplificá-la e exercitá-la. E como virtualmente nunca sucedia de os alunos o interpelarem ou mesmo solicitarem maiores explicações, não se via desafiado a enriquecer o ensinado com novas reflexões, as que trazia dentro do computador bastavam. Este caso, porém, é em certa medida extremo: o mais dos docentes permanecia com os lápis à mão, alternava o uso das tecnologias com o do quadro e, posto também não se deparassem freqüentemente com intervenções das turmas, complementavam por conta própria as inscrições do computador com apontamentos escritos ou questões respondidas à hora.

Já as conhecidas “apostilas” – textos elaborados pelos docentes, distribuídos ou vendidos de forma encadernada e com capa própria, que consistem ao mesmo tempo na ementa dos cursos e no único material didático de apoio recomendado por quase todos os professores – tiveram emprego bem mais difundido. Seu papel em muito diferiu do que a literatura costuma apontar como influências do livro didático sobre a prática docente (LIBÂNEO, 1994). Enquanto na Escola o livro didático é geralmente produzido por terceiros, e o professor tende a utilizá-lo como referência em seu planejamento e em seu ensino, aqui a apostila é de elaboração do próprio docente, e sua interferência na aula parece ser de pouca monta, mero reforço daquilo que o professor transmitia. “Isto

que eu estou dando, não copiem, tem na apostila”, sóiam dizer. Apenas um dos sete sujeitos declarou não usá-las, não por quaisquer superficialidades que lhe fossem inerentes, mas pelo perigo de que, através delas, transmitisse aos alunos suas próprias concepções e não aquelas pertinentes ao Vestibular. Alegava preferir os livros, mas nunca vi que tenha trazido nenhum para trabalhar durante suas aulas, no máximo disponibilizava sua biblioteca aos interessados. Na única recomendação que o escutei fazer, por acaso de um tomo que não coincide com o currículo do Ensino Médio⁷⁵, apressou-se em adiantar que “esse não é para vocês lerem agora, mas mais tarde”. Se por acaso sugeriu outros antes ou depois de minhas observações, a mesma lacuna nas cinco aulas suas a que assisti é bastante para demonstrar que não se trata de preocupação diuturna.

Nas demais disciplinas, o uso de apostilas foi generalizado e o de livros, abolido. As encadernações se dividiam em dois, três ou quatro volumes, segmentando os conteúdos a estudar ao longo do ano, além de mais um dedicado a reunir, responder e comentar centenas de questões de Vestibulares de todo o país. A preleção que amiúde faziam dos temas condensavam-nos com tão grande compressão que os transformava em arremedos dos assuntos, destilados cuja leitura pouco permitia aprender. Nelas, por exemplo, a literatura do novecentista português Eça de Queiroz merecia somente seis ou sete tópicos caracterizadores, tais como “linguagem anti-declamatória” e “concisão lingüística”, cuja retenção bastava para dar-se por conhecida a sua obra. Já em Física, as apostilas destinadas a conter e expor as teorias só excepcionalmente exibiam algumas elucidações preliminares à informação das equações. Ocupando, quando muito, diminutas secções, totalizavam em regra poucas linhas em que se definiam conceitos ou se inscreviam propriedades. Estes curtíssimos textos apareciam sempre em tom afirmativo e não problemático, como se os temas fossem ponto pacífico entre os estudiosos. Outrossim, quase nunca davam notícias de como tais saberes foram construídos, enunciando-os em total desvinculação dos empreendimentos de pesquisa que os produziram. No estudo dos “Campos Elétricos”, por exemplo, uma apostila traz o diagrama da interação elétrica entre duas partículas, gastando quatro linhas para seu enunciado e passando logo a computar as fórmulas aplicáveis aos distintos fenômenos

⁷⁵ A recomendação veio a ser do livro “O Gene Egoísta”, do Biólogo britânico Richard Dawkins, neodarwinista que elaborou interpretação inovadora e controversa da seleção natural, fazendo repousar nos genes, e não mais nos indivíduos ou nas espécies, o princípio coordenador da evolução (DAWKINS, 2007).

eletromagnéticos. No assunto “Atrito”, por outro lado, a explicação foi menos concisa, integrando à definição um ligeiro comentário das situações cotidianas em que tentamos fazer deslizar corpos sobre superfícies, sem consegui-lo. Esta lógica pareceu presidir todas as apostilas que consultei, sem distinção de disciplinas. E se é verdadeiro que seu laconismo encontrava na ocasião das aulas seu complemento – já que os docentes, ou faziam uso direto delas, ou, mais comumente, apontavam que trechos correspondiam aos conteúdos trabalhados no dia – suas propriedades gerais em muito se harmonizam às propriedades do tratamento dos conteúdos que esmiucei lá para trás.

As surpresas da interação nos Pré-vestibulares

Começemos analisando a relação docente-discente:

Pesquisador: quando você pensa na sua profissão, você se vê como professor, educador, professor de Pré-vestibular? Como é que você se denomina?

Professor de Matemática: no meu caso, como eu trabalhava com engenharia, já ensinava, mas no paralelo, particular, então eu acho que **junta muito o lado educador**, porque **eu já era educador até antes de ser professor**, no apoio ao curso. Então, eu considero educador, até porque, talvez, metade do que eu faço não seja resolver as questões, seja ouvir pessoas. **Os alunos são confidentes da gente.**

Pesquisador: nesse espaço extra-classe?

Professor de Matemática: nesse espaço extra-classe. Termina a aula, às vezes tá chorando, e não é por uma dúvida, é porque brigou com o irmão, a mãe separou do pai, é porque não tem mais condições de pagar o curso. A gente termina tendo que mostrar ao grupo, mostrar caminhos, mostrar que, por pior que esteja a situação, se ele não conseguir vencer só vai agravar aquele fato.

Entrevista com professor de Matemática de curso de matérias isoladas

A idéia contida neste depoimento foi cancelada por todos os participantes: o convívio de mestres e alunos, nos cursos pré-vestibulares, – particularmente nos de regime de matéria isolada, mas também nos outros, – distingue-se pelo *clima de fraternidade e afetividade*, pelo respeito mútuo entre as pessoas, pela confiança muitas vezes depositada pelos alunos nos professores, os quais em mais de uma ocasião

quiseram reivindicar o título de “educadores” precisamente por isso. Tanto ouvi nas falas dos alunos quanto no que pude observar nas aulas e depois delas: os alunos às vezes tomam os professores por referenciais éticos e por pessoas de confiança, com quem podem compartilhar problemas pessoais. Intitulavam-se educadores, não porque educassem os jovens através da instrução que lhes davam, pelo teor educativo de seu ensino, mas porque motivando-os, animando-os, dedicando seu tempo para eles, escutando os detalhes dos seus problemas e socorrendo-os na medida do possível, julgavam colaborar decisivamente no amadurecimento daqueles adolescentes – em especial, diziam, nesta época tão desintegradora da família. Foi uma das maiores revelações que tive nesta pesquisa: aprender que uma amistosa relação entre professores e alunos está também entre as preocupações dos professores, e que não o fazem unicamente pelo interesse econômico de conservar matrículas: há os que caminham pelos pátios, antes e depois de seus horários obrigatórios, penetram nas rodinhas dos alunos e sorriem com eles, reconhecem-nos pelos nomes e pedem-lhes notícias da família. Considero ser o tipo de convívio reclamado pela literatura (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 1994; BATISTA NETO & SANTIAGO, 2006) e de tão difícil aplicação na educação regular. Este mesmo professor de Matemática atrasou-se para a entrevista que prometera me conceder, e o motivo foi que se demorara explicando a um pai de aluna, vindo do interior, porque, apesar de sua filha já haver cursado diversas matérias isoladas, pelo segundo ano consecutivo, mantinha suas notas abaixo da média. “E ela não vai passar de novo”, murmurou-me abatido. Não quero com isto defender, naturalmente, que o bom convívio não abranja ao mesmo tempo funções estratégicas; negá-lo seria, parafraseando Machado de Assis, “cair no absurdo e no contraditório”. Estou seguro que abrange, professores mo confessaram:

Professora de Literatura Brasileira: *o professor de matéria isolada tem duas coisas especificamente: ele sabe bem a matéria e ele tem uma coisa que o professor de colégio não tem nem precisa ter: o menino gosta dele. Veja, no colégio, se você não gostar do professor você vai ter que engoli-lo; na matéria isolada, se você não gostar do professor, você vai embora. A gente não dá ficha dezessete, ficha dezoito, ficha dezenove, não dá nada ao menino, ele tá aqui porque ele quer aprender. Tem que ser essas duas coisas associadas: uma pessoa que sabe bem o conteúdo e que tem uma espécie de carisma, que envolve o aluno.*

Pesquisador: *e quem não tem não consegue?*

Professora de Literatura Brasileira: *não consegue, não consegue. Ou consegue menos, porque tem cursos maiores, cursos menores.*

Entrevista com professora de Literatura Brasileira em matéria isolada

Mas o fato de que o bom convívio angarie mais matrículas não transforma obrigatoriamente a afetividade em desfaçatez, os próprios professores celebram o clima afável em que ensinam. Tão amistosa vivência transborda para os momentos específicos de aprendizagem. A crítica ao docente do ensino regular, que o aluno, queira-o ou não, é forçado a tolerar, é igualmente reveladora. Aqueles que porventura ensinaram nos dois espaços (escolas e pré-vestibulares) apontam distinções extremadas no tipo de relacionamento com os discentes: “vai dar aula no terceiro ano de um colégio privado”, instigou-me o professor de História, “você enlouquece! (...) Já teve momentos em que... Você fica falando pras paredes! Os meninos não tão nem aí! E você assistiu minhas aulas, algumas: não tem problema, tá todo mundo ligado (...). *Aí você vê que matéria isolada tem essa vantagem, né? É uma coisa que nunca me preocupou*”. O custo das mensalidades e a disputa acirrada dos Vestibulares desfavorecem a dispersão, como explicou o mesmo professor: “o cara tá pagando uma média de R\$ 90,00 pra assistir minha aula, e ele não é doido. Ele tá fazendo um Vestibular cuja concorrência é muito grande, então seria loucura o pai estar pagando pra ele estar...” – sua agitação fez com que não completasse a frase, porém a mensagem foi entendida.

Aquilo que Libâneo, dentro do aspecto sócio-emocional das relações docente-discente, chama de “normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula” (1994, p. 251), a forma ordeira e interessada com que os alunos de cursinho se comportam ao longo das aulas, além da *desnecessidade de medições de força ou de imposições de autoridade*, foi muito recordada nos depoimentos⁷⁶, festejada como enorme vantagem para o exercício profissional: “poder dar aula numa sala silenciosa é um privilégio impagável para um professor”, comentou o professor de Biologia de curso de matérias isoladas, também coordenador, informando ser constantemente assediado por professores da cidade interessados em uma vaga em seu corpo docente. “Eu não tô acostumada com o menino que quer atender ao telefone em vez de assistir à minha aula”, queixou-se a mesma professora de Literatura Brasileira, que recentemente atravessara a experiência num período em que atuou no Ensino Médio. Nunca observei, em suas aulas ou nas dos demais, que nada próximo disto tivesse acontecido. Seu aluno

⁷⁶ Além de festejada, houve informes de que era preservada mesmo ao preço da desvantagem financeira imediata. “E outra coisa: se [o aluno] estiver incomodando, eu peço pra sair – *do curso*”, disse o professor de História, acentuando bastante as últimas palavras e contanto o único episódio em que precisou fazê-lo. Preferia agir assim a ter a reclamação de outros alunos interessados e a perder o meio sossegado em que trabalhava, pois confienciava provocar-lhe grande abalo o confrontar-se com alunos, expulsá-los da classe ou adotar mais medidas drásticas.

de cursinho, descrevia-o como interessado, atento, respeitador e amigo: “ele é muito receptivo a mim. Eu tenho muita gente aqui, do interior, o pai e a mãe não estão junto dele, ele está sozinho na cidade do Recife. Imagina como um professor é importante! É um ponto de referência, aliás o único que ele tem.”

Além da comparação tecida, o diálogo transcrito acima ecoa a fala que eu trouxe no princípio do capítulo, do professor de Biologia de colégio e curso, receitando o humor e o carisma como hipotecas fiadoras do seu emprego. A ludicidade, portanto, distendia-se para fora das aulas, incidindo não só no exercício do ensino, senão ainda mais nas relações que o permeiam. Mas no discurso deste docente, que era funcionário e circulava sob a batuta de um contratante, a dimensão estratégica do convívio lúdico e amistoso se revestia de tonalidades muito mais explícitas, pois o dono do estabelecimento avalia constante e atentamente eventuais decréscimos nas matrículas. Nem por causa disto abolia o objetivo apenas afetivo de confraternizar-se com os alunos e cultivar um ambiente agradável onde ensinar. Em uns e em outros casos, ambas as razões, estratégicas e humanas, pareceram concorrer combinadamente, resultando precária qualquer discriminação de quando predominavam quais ou tais. Disse ainda: “você pode brincar mais e ao mesmo tempo trazer a turma pro seu lado (...). *Eu não acredito muito em imposição, acredito mais na conquista da turma pelo carisma, pela simpatia (...).*” Sendo um curso de freqüentação livre, e lançado em meio a tão excitada competição por mensalidades, alternativas impositivas estão fadadas imediatamente ao fracasso. “Se você começar com aquela postura chata, arcaica, ele vai criar uma repulsa a você. E aí é que ninguém assiste à aula mesmo. O ideal, no cursinho, seria você mostrar que é importante pra ele assistir à aula, porque é uma aula bem-humorada e numa linguagem que ele entende.” A mesma ludicidade, enfim, que analisei na estratégia de ensino e no trato dos conteúdos, milita também nos laços entre professores e alunos, dentro e fora das salas de aula, fortalecendo-os e contribuindo tanto para o convívio quanto para a aprendizagem que buscam promover.

Já em suas relações com os estabelecimentos onde ensinam, nem sempre se verifica a mesma esportividade e amizade. Já informei os leitores da superintendência e vigilância a que o professor de Biologia, único exemplar dos cursos tradicionais nesta pesquisa, está sujeito, como também reproduzi as falas, suas e da coordenadora, em que descreve as linhas por que se vinculam ali professores e curso. Não pretendo com estas

notícias que se imagine apenas distanciamento e frieza nos encontros do professor com a coordenadora. Ao contrário, vi-os palestrar com divertimento e fraternidade, não me pareceu que se relacionassem com mútua suspeição. Somente digo que, ao se referirem uns aos outros, quando entrevistados por mim, mostravam-se cientes das responsabilidades que recaiam sobre a docência – os professores, para cumpri-las, e os coordenadores, para fiscalizá-las.

Tais laços, todavia, nem sempre existem, sucede muitas vezes dos cursos não se acharem submetidos a qualquer forma de supervisão, como no caso das matérias isoladas, as quais no máximo se consorciavam em “condomínios” a fim de compartilharem de uma edificação comum, firmando como obrigação mútua apenas a liquidação das despesas de manutenção. Ninguém neste consórcio as coordena ou subordina, não há ingerência de umas sobre outras. Os professores respondem aos alunos e pais, a si mesmos e a mais ninguém:

Outra coisa: não dou satisfação a ninguém, a não ser a meus alunos. Ninguém manda em mim. Aí é a idéia da autonomia. Eu não tenho pretensão de ficar rico, muito menos dar aula pra ficar rico. Sabe o que é que eu faço quarta e quinta feiras? Nada. É quando eu faço minhas leituras. Ontem, hoje e amanhã eu trabalho o dia todo; não trabalho quarta nem quinta. Volto a trabalhar sexta de duas da tarde.

Entrevista com professor de História em matéria isolada

E adiciona ainda outra a estas vantagens: “liberdade de dizer o que quer, de dar sua aula do jeito que você quer e entende”. O alvedrio foi igualmente comemorado pelos professores de Língua Portuguesa e de Literatura brasileira, eles dois e o de História egressos do ensino regular, o que renova e fortifica as suspeitas de que os cursinhos possam ser vistos por parte do professorado como oásis onde as más condições de trabalho no ensino regular, já de tão longa data que transmitem a sensação de serem intransponíveis (GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA, 1998; NACARATO, VARANI & CARVALHO, 1998), deixam de incidir. Por conseguinte, o estatuto descentralizado e “anárquico” das disciplinas em regime de matérias isoladas torna obviamente inadequado falar de uma relação professor-estabelecimento, já que o estabelecimento, a rigor, são seus próprios cursos, que eles regem.

Já nas situações em que os cursos, embora também de matérias isoladas, se congreem sob a chefia de um coordenador-empresário, a quem os professores se

devem reportar, esta liberdade decresce. Suponho que não desapareça, porque me denotaram nas entrevistas que gozam de autonomia para planejar suas disciplinas ao longo do ano, decidindo que assuntos ministrar primeiro e depois. “Total liberdade. Cada curso aqui é autônomo, cada um responde pelo seu sucesso” foram as palavras com que quis esclarecer-me o professor de Física. Mas, sobre outros aspectos, vêem-se instados a encaixar-se em contextos coletivos, a horários que não dependem unicamente de suas deliberações, e a subordinarem-se a despachos exteriores:

*Eu já agreguei há alguns anos Português, mas não deu certo, desconectei, porque de repente eu descobri que a pessoa que trabalhava com Língua Portuguesa fumava. E fumar, pra mim, era muito ruim pra um educador. Isso é uma bobagem, é pessoal, é o direito individual, mas, **se eu posso escolher, eu me dou ao luxo de fazer escolhas. Eu prefiro que não fume, pronto.** Depois, agreguei História, uma pessoa de fora, mas o problema era a assiduidade: faltava, chegava atrasado. Durou um ano, no meio do ano eu disse: “olhe, no fim do ano não dá mais”.*

Entrevista com professor de Biologia também coordenador de curso de matérias isoladas

Se esta ordenação provoca desentendimentos entre professores e curso, difícil é afirmá-lo, houve contradição nos depoimentos. Depois de ouvi-lo pronunciar sua “total liberdade” de planejamento e ação, questionei o professor de Física se não advinham conflitos das ocasionais imposições normativas da coordenação, ao que me respondeu depressa e sem vacilar que “não, não, não existe, não”. Repeti a pergunta ao professor de Matemática, que lhe fez coro e negou quaisquer tensões, complementando que a seleção e o convite feito a professores só ocorria depois de demorada observação de sua conduta, de como o docente “se comporta em relação às outras pessoas, se toma algum tipo de liberdade exagerada, se é faltoso. Ele já entra muito maturado”. Entretanto, desdizendo estas comunicações, o professor de Biologia, também coordenador do curso, respondeu o questionamento da existência de eventuais tensões de maneira oposta: “[cria-se] muita, muita. Tem hora que é difícil. (...) Teve agora, essa semana, quando eu disse: ‘está aqui postado o que será, *se alguém discorda, é só dizer, que em 2010 não estará aqui*’”. Tão longo prazo, importa esclarecer, vinha de o coordenador recusar-se a demitir professores no transcurso do ano, para não desestimular os alunos nem atrapalhar o andamento dos programas. No mais, sua fala preconizou que *a educação, em geral, realiza-se mais perfeitamente sob os regimes centralizados do que sob as gestões compartilhadas*: “eu não acredito na gestão compartilhada de ideais,

absolutamente. Não existe essa estória de ideal compartilhado no meio da educação, *educação tem que ter alguém que diga: “o caminho é por aqui”. Os outros seguem ou não seguem. Aqui, seguem.*”

A avaliação: “exatamente como no Vestibular”?

Agora que finalmente me aproximo do desfecho da análise, e passo a discorrer sobre a última subcategoria da prática de ensino, a avaliação da aprendizagem, vejo-me, aqui como alhures, obrigado a oferecer ao leitor algumas ressalvas preliminares, sem o que era possível que não me fizesse entender. Já tive o cuidado de dizê-lo, e o fato é sabido de todos, que os cursinhos Pré-vestibulares não diplomam nem certificam. A liberdade que paira neles também se ramifica para suas práticas pedagógicas em geral, porque não tomam por preceito obedecer às diretrizes educacionais ou parâmetros curriculares vigentes no país, posto que documento nenhum emitem que necessite ser reconhecido pelo Estado⁷⁷. Considero que os cursinhos filiam-se a uma lógica educativa semelhante à desvendada pelos teóricos credencialistas estrangeiros, Randall Collins (1995) e outros, mas com a diferença de que não credenciam imediatamente: a aprendizagem neles aparentemente compartilha das mesmas diretrizes meramente formalistas, desobrigada da função de formar para a inteligência, o discernimento ou a criticidade, mas sua colaboração visa a capacitar os alunos para a obtenção dos certificados, dos “bens posicionais”, em outros níveis, que não no seu. Pois, justamente porque não diploma, a tarefa de avaliar a aprendizagem nos cursinhos é, conseqüentemente, facultativa. Não impera a responsabilidade de computar notas, nem de medir capacidades ou segregar aptos e inaptos, desencargo que talvez lograsse capacitá-los à experimentação de concepções avaliativas heterodoxas, menos ligadas às

⁷⁷ Condição que poderá sofrer alterações no futuro, haja vista a aprovação, em Pernambuco, da Lei estadual 13.493, sancionada pelo governador em 03/07/2008, estendendo o benefício da carteira de identidade estudantil e do abatimento de 50% no preço das passagens de transportes coletivos também aos alunos de cursos pré-vestibulares (excluídas as matérias isoladas). Os debates que precederam a aprovação da lei foram controversos, e a Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU) procurou barrá-la sob a pretexto de que, como resume o Projeto de Lei Ordinária 462/2008, “estes cursos ainda estariam com o processo de credenciamento em tramitação na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, no que tange à concessão da portaria de funcionamento”. O argumento, porém, não vingou e a lei foi homologada. (Extraído de <http://www.alepe.pe.gov.br>, consulta realizada em 04/12/2008).

premissas da objetividade e da impessoalidade do avaliador, e da posição terminal e aferidora do instrumento (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2005).

O que por outro lado pude registrar foi, em primeiro lugar, completa homogeneidade nos instrumentos e, em segundo, certo hibridismo das práticas. Não há duas formas de avaliar: todas as disciplinas imitam, quando desejam avaliar, os mesmos modelos⁷⁸ do Vestibular, seja em sua modalidade objetiva, das “múltiplas escolhas”, seja nas breves secções em que se pedem explicações discursivas acerca das respostas. O próprio nome que a avaliação costuma receber nos cursinhos, “simulado”, corrobora esta ponderação. A meta está clara: simular o Vestibular, de modo a habituar a ele, a treinar em suas propriedades e “macetes”, diminuindo a chance de que o dia da prova traga surpresas. Não é, a rigor, a avaliação da aprendizagem, mas a *avaliação da conformidade ao molde das questões*. Predomina, na avaliação, a *heteronomia*, já que também nela é o diapasão do Vestibular que preside sua feitura. Os professores podem até criar as questões, – o que alguns se orgulham de dizer que fazem, – contudo estão obrigados a submeter-se a estes parâmetros. Quer-se, praticando esta simulação, medir o quanto o aluno se situa longe ou perto da excelência segundo o critério da prova. De vez que é esta também a premissa por que se pautam os tantos exercícios propostos nas aulas ou nas apostilas, certos cursos não se ocupam de simulados, julgando que as questões corriqueiras já bastam. Há os que se ocupam deles, mas esporadicamente, uma ou duas vezes no ano, em datas pré-estabelecidas. No mais do tempo, avaliam elaborando algumas fichas de questões a serem respondidas em casa e trazidas na aula seguinte.

Semanalmente eles fazem duas questões abertas, eles escrevem três, quatro linhas, interpretação de uma charge, de um pensamento filosófico; ele se posiciona, escreve. E uma questão mais de gramática, como é no Vestibular. Essas duas questões eu corrijo, – ó o calo aqui, de corrigir, – e, quando eu não corrijo, é preparando os textos todos, as provas.

Entrevista com professor de Língua Portuguesa em matéria isolada).

“Eu pego o tipo de teste, mando eles fazerem em casa, o tipo de teste que vai cair na prova deles”, confirmou a professora de Literatura Brasileira, denotando, contudo,

⁷⁸ Redijo o vocábulo no plural, pois os mais familiarizados divisam distinções entre a prova de entrada para as universidades federais (UFPE, UFRPE, UNIVASF) e o Vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE), sendo, como são, elaboradas por diferentes comissões (COVEST-COPSET, no caso das federais, e CONUPE, para a estadual).

que “eu não acho que é muito importante” um exercício copiado da prova, e confessando que o fazia mais por conformar-se à preferência dos alunos do que à sua. Circunstância em que o alinhamento às diretrizes do Vestibular decorria da pressão dos alunos, e não da vontade do professor.

Houve ainda cursos em que a avaliação recebia muito maior peso e atenção, sendo praticada regularmente e estendendo-se a todas as disciplinas. E foi aqui que encontrei aquele *hibridismo* a que aludi: enquanto perpetuavam os formatos avaliativos tradicionais, de acento classificatório e pressuposto objetivo, já tão castigados na literatura pedagógica (HOFFMAN, 2005; PERRENOUD, 1999), ao mesmo tempo investiam as avaliações de um caráter não-finalista, que assumiam o papel de diagnóstico da aprendizagem, inovação defendida pelos mesmos autores. Algumas práticas avaliativas guardavam o claro propósito de participar do processo de ensino, como *ferramenta identificadora dos elementos aprendidos com fragilidade*, e que reclamavam reforço. Os simulados, esquadrinhados por meio de análises estatísticas, eram objeto de exame em sala de aula, diante dos alunos, quando lhes eram apresentados (coletivamente, por percentagens) os temas em que seu desempenho fora muito ou pouco satisfatórios. E preparavam-se, no tocante aos insatisfatórios, revisões e reforços, para o fim de remediar as lacunas da aprendizagem. Atribui-se-lhe, como disse, o papel de diagnóstico, com o que apontavam fraquezas (pois se disponibilizam também dados individuais, do desempenho de cada vestibulando) e se buscava saná-las. Exatamente a *avaliação formativa* aconselhada por Perrenoud:

*(...) As provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas mais em vista do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. (...) A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos (...). [Mas] o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção **diferenciada** (...).* (PERRENOUD, 1999, p. 15 – grifo do autor)

O cenário, curiosamente, mescla a concepção de avaliação tradicional, pensada como aferição do desempenho, com as concepções chamadas progressistas, nas quais é entendida enquanto momento intrínseco da aprendizagem, com funções analíticas e diagnósticas, contemporânea do ensino e não posterior a ele. O professor de Biologia, justificando a eficácia deste *hibridismo*, narrou-me com brio o caso de um aluno de

classe social desfavorecida, aluno da rede pública, que, tendo obtido nota 6 em seu primeiro Vestibular (feito apenas por experiência, ao final do segundo ano do Ensino Médio), ultrapassou o patamar da nota 9 na segunda tentativa, depois de ter freqüentado por um ano o seu curso:

*É mágica? “Ah, mas ele já era genial...” E como é que ele tirou 6 quando era segundo ano? No terceiro ano veio pra aqui; o que foi que a gente ofereceu pra ele? **Provas todas as semanas, diagnóstico de onde é que falhava e professor pra ajudar, só isso.** E por que ofereceu? Porque ele pediu. Ele veio e disse: “me ajude, me ajude”, e a gente ajudou.*

Entrevista com professor de Biologia de curso de matérias isoladas

Se recordarmos que a literatura pedagógica (sobre avaliação ou sobre outros temas educacionais) não está entre as leituras dos professores de cursinho, deparamo-nos com um interessante possível episódio de introdução espontânea de preceitos defendidos pelo pensamento pedagógico, cuja validade e importância poderá ter sido descoberta no processo de prática e reflexão sobre a prática (como indicam outros trechos de seu depoimento). Mas, apresso-me a fazer a ressalva, o exemplo não constitui maioria. Neste caso *sui generis*, a avaliação com função diagnóstica é pensada como instância da aprendizagem e não como ferramenta posterior, classificadora, em inesperado contraste com o próprio Vestibular.

Considerações finais

PROPOSTA DE SÍNTESE INTERPRETATIVA

Aquelas duas epígrafes com que dei começo à dissertação – uma do Pe. Antônio Vieira e outra de Arthur Schopenhauer – não lhe apareceram por cabeçalho à toa ou ociosamente, somente porque fossem bonitas e filosóficas. Vieram, por isso as inscrevi ali, para ilustrar pela língua dos sábios a posição de que partia o trabalho. Tanto o padre português quanto o erudito alemão dirigiram duras invectivas contra classes que, ou correspondiam exatamente aos professores, ou no contexto comparavam-se em certa medida a eles. Estas invectivas descreviam-nos como maus, cobiçosos, pecaminosos e displicentes, posto que não cumpriam as funções elevadas que se deitavam em seu encargo, traíam a própria nobreza dos seus ofícios, e nestas traições comprometiam não apenas a si mesmos, mas grande número dos que dependiam da correção de suas ações. Daí a emenda deles ser necessidade imediata, e publicar-se em tão ásperas censuras. Estamos, eu e o leitor, deparando textos de poderoso cunho moralista – não neste sentido conservador e caricato que o vocábulo adquiriu agora, e sim no espírito daquele pensamento do Marquês de Maricá: “os bons escritores moralistas são como os faróis litorais: advertem, dirigem e salvam os navegantes do naufrágio”, e entre os quais se matriculam um La Fontaine, um La Rouchefoucauld, um Swift, um Molière, um Pope, um La Bruyère.

A posição de que partia o trabalho, como dizia, era, ao cabo, praticamente a mesma do senso comum. E o senso comum, a respeito dos cursinhos e de seus professores, é terminantemente feroz. Bom, talvez nem todos sejam ferozes, talvez haja boa parcela de admiradores, de que não tive notícia. Atrevo-me a afirmar que é feroz somente porque consultei grande número de não especialistas (se é que há especialistas no tema), no meu bairro e noutros, no trabalho, entre os meus amigos, e muitos se referiram a eles com nomes feios, disseram praticar-se ali um falso ensino, que se trapaceiam as pessoas com imposturas para ganhar-lhes o dinheiro, retribuindo-lhes com pouco ou mesmo nada. Os poucos que discordavam eram ou tinham sido alunos de Pré-vestibulares e, embora subscrevessem a parte dos ataques que toca o tipo de ensino ali oferecido, amiúde parabenizavam as capacidades dos professores, sua energia, sua inteligência, seu humor, sua diligência e talento para ensinar, incomparavelmente superior, achavam, às dos professores do ensino escolar. O problema de partir do senso

comum, contudo, é seu inveterado moralismo. Este saber, assim como o daqueles grandes escritores ingleses e franceses do século XVII, localiza a origem dos infortúnios humanos na corrupção dos corações, no desacerto das almas, acreditando que o curativo deles viria da crítica para a emenda dos costumes, resumida no provérbio latino *ridendo castigat mores*. Eles e o senso comum não enxergam causas sociais, não vêem processos históricos, apenas personagens que se desviam do justo caminho, e se depravam.

O moralismo pode ser muitas coisas, mas não é científico. Não aceita que o comum das condutas (e os próprios sistemas morais que as orientam) derive, pelo menos em parte, de fatores mais complexos e de maior esfera do que o arbítrio pessoal. Por isso as epígrafes que escolhi: para recordar-me de que meu território preliminar era o do saber assistemático e opinativo. Minhas ambições pretendiam ultrapassá-lo e, problematizando, teorizando, observando e analisando a docência nos Pré-vestibulares, desvendar ao menos algumas pistas de quais circunstâncias sociais permitiam-lhes aparecer e prosperar. Imagino haver realizado boa parte destas ambições. Posso agora compreender, antes de tudo, que a homogeneidade dos discursos sobre os cursinhos não os retrata com fidelidade, porque, debaixo de sua meta idêntica de aprovar, são múltiplos em muitas de suas propriedades, e singulares na comparação com os demais espaços do ensino. E esta heterogeneidade tanto responde às demandas dos alunos, que buscam variadas opções para preparar-se, como provavelmente corresponde a diferentes espaços de profissionalização alternativa para os docentes, em face da pauperização de suas condições de trabalho. No seus planejamentos, no tipo de ensino que oferecem e nas relações sob que convivem seus sujeitos, carregam os cursinhos um distintivo que é fonte para muita meditação dos educadores, em especial considerando-se que numeroso público, sem qualquer obrigação de escolaridade, procura-os e confia-lhes suas aprendizagens, a custas elevadas. Como uma esfera que pratica tantas vezes o oposto do que recomendam as correntes pedagógicas comprometidas com a democratização da sociedade pode congrega tantos interessados? Fico obrigado a perguntar: em que medida este “comprometimento democrático” harmoniza-se com as aspirações reais da sociedade, já que fazeres educativos supostamente arcaicos, como a avaliação terminal, a aula expositiva e a aprendizagem mnemônica, ali enraizadas, seduzem gigantescas multidões, anualmente renovadas? O que há neles que os faz populares e queridos? Há

algo em que possam contribuir, pela transposição de suas práticas, para o melhoramento do sistema educacional?

Talvez me queiram fazer também esta pergunta: mas que importância pode existir em estudar os cursos pré-vestibulares à luz dos princípios gerais da educação, ralhando com eles por seu ensino pouco educativo, se o sentido e o papel deles não é educar, mas aprovar? Ótima pergunta, com que por longo tempo me inquietei. É justo examiná-los segundo ideais educacionais, a eles, que não têm compromisso com a educação, e sim com o Vestibular? As únicas respostas que, ao final, fui capaz de lhe oferecer vêm em interrogações: é por acaso aceitável que a educação e os conhecimentos produzidos na trajetória da humanidade se subordinem à lógica do formalismo, se destituam de toda a sua potencialidade emancipatória, formativa, cognitiva, humanizadora, atuando apenas para ocultar processos de segregação social – não apenas o Vestibular, mas os tantos que têm visto Collins, Boudon, Romanelli e outros? A imediata necessidade, quando nos deparamos com situação como esta, não é a análise e a denúncia? É pertinente que os campos do saber, em qualquer instância, se desliguem da concretude do mundo e das importâncias da vida, para substituí-las pela responsabilidade de aprovar e diplomar? Devemos silenciar diante da introdução destas formas de ensino – as formas propagadas pelo Vestibular e praticadas pelos Pré-vestibulares – no sistema oficial de educação? Se a resposta é sim, se isto é aceitável e pertinente, então minha pesquisa se desfaz em utilidade, e tanto o Vestibular quanto o Pré-vestibular ficam autorizados a continuar serenamente com suas concepções e práticas de ensino, e com suas interferências sobre o Ensino Médio. Mas, se a resposta é não, se este ideário não convém à sociedade em que pretendemos viver e à Escola e à Universidade em que desejamos nos educar, tanto a minha palavra quanto a dos demais opositores passa a adquirir alguma validade. Submeter a educação às orientações do Vestibular – a múltipla escolha, o factualismo, a fragmentação dos saberes, a aprendizagem ligeira e superficial da memorização, etc. – ameaça tanto as conquistas político-educacionais da sociedade brasileira, no tocante à democratização e universalização da educação, quanto as conquistas da pesquisa acadêmica acerca das distintas dimensões do fazer educativo.

A pergunta de fundo, a perpassar todo o trabalho, é: o que torna socialmente possível o advento e a prosperidade dos cursinhos, e do tipo de docência praticada neles? É o pragmatismo de seus resultados, com o público admitindo submeter-se ao seu ensino palidamente educativo, se este é eficiente e aprova? Se é isto, conclui-se que,

pelo prêmio do diploma superior e da ascensão socioeconômica, o comum das pessoas aceita receber qualquer ensino ministrado, por formalista e mecânico que seja. Engrandecer-se-ia, assim, a tese do credencialismo, de que o propósito da educação nas sociedades modernas é segregar e credenciar, não educar. E vingariam também as interpretações de Otaíza Romanelli e de Gaudêncio Frigotto, de que a educação, no Brasil, jamais perseguiu os ideais republicanos de instrução pública, de formação do povo, conservando, mesmo quando se popularizou, arcaicas orientações aristocrática, bacharelescas, não formativas, desobrigadas de considerar e interpelar a realidade. O estudar, entre nós, não seria admitido como uma maneira de perscrutar e conhecer as coisas, os outros, nós mesmos e as relações que nos vinculam, mas predominantemente de destacar-se e elevar-se. E, por causa dos avatares da nossa história, de nossas características sociais e do tipo de Escola que estas duas forças vieram a construir, os Pré-vestibulares poderiam ocupar-se de aprovar sem educar, perpetuando concepções e procedimentos vetustos, militando pela exclusão social, traçando uma linha direta que atravessasse o tempo, interligando as lições dos jesuítas às aulas dos cursinhos. E, o que é mais importante, não escandalizando ninguém nesta ocupação.

É uma hipótese, é um caminho de interpretação. Mas não o único: é ainda possível interpretar os cursinhos pré-vestibulares não partindo do passado da nossa educação, mas de sua recente crise. Refletir se não derivam sua popularidade justamente do fracasso deste modelo escolar e da crise experimentada pela própria concepção de conhecimento, os quais, lançando em descrédito os ideais pedagógicos que se originam na Grécia e acompanharam a cultura ocidental desde seu nascedouro, alargam o espaço para o imediatismo e a instrumentalização, para equações que se memorizam sem entendimento, para a análise de obras literárias não lidas, para a retenção de listas de doenças que, sem o apoio de rimas e canções, não se imprimem na mente. Acaso seria possível conceber estudos desta sorte em uma sociedade onde a função do conhecimento fosse realmente clara e de peso, numa genuína “sociedade do conhecimento”, em que se propiciasse a todos os interessados a ocasião de desenvolver o discernimento, a veia crítica, as habilidades industriais e a capacidade de participar autonomamente das decisões que ferem à coletividade? Estes estudos mnemônicos e mecanizados não serão, contrariamente, atividades que, tudo leva a crer, se harmonizam com uma educação em dificuldades para dar-se propósitos, órfã de ideais pedagógicos, sem precisa função histórica a perseguir, que está em crise? Não condensam em si o

momento histórico e pedagógico com que se defronta a educação, refletem-no dentro das salas, na própria efetuação dos seus objetivos, e mesmo os seus paradoxos e contradições, tão visíveis até ao mais breve olhar, não vêm a ser os paradoxos e contradições dos nossos dias?

Estas considerações finais de jeito nenhum se incumbem de postular soluções. De minha parte, arrisco-me, porém, a propor que o fenómeno dos cursinhos poderá ser compreendido pela combinação destas perspectivas – as quais, a meu ver, não são irreconciliáveis. É possível, por exemplo, reler a descrição de Romanelli sobre o rearranjo escolar dos anos 1930 (ou a de Gilberto Freyre, que a retroage em mais de cem anos) – quando, modernizando-se e industrializando-se a sociedade, as populações passaram a buscar a mesma Escola elitista que servira por séculos as classes abastadas – como a primeira manifestação da crise do modelo escolar. A Escola perseguida como distintivo opera estável enquanto é apanágio das elites; tão logo passa a ser almejada por todos, perde seus referenciais de segregação e se confunde na indefinição de seus propósitos. Que tipo de saber convém que veicule agora? O clássico? O profissionalizante? O novo? O livresco? O popular? Sem poder estabelecer para si definição e papel, a Escola oscilava, ora para a abertura, ora para o fechamento e, pelo menos ao nível do Ensino Médio, jamais pôde instituir uma trilha sólida de atuação. O imediatismo, que é filho das crises, tem desde então incidido para aprofundar na Escola seu caráter meramente formalista e credencialista, procurando esvaziar suas potencialidades culturais e erigi-la em usina produtora de funcionários e conformistas, transformando-a em simples veículo de ascensão social, para as classes pobres ou emergentes, e de conservação da posição socioeconômica, para as ricas e elitizadas. É no bojo destes processos que surgiram os cursinhos Pré-vestibulares, simultaneamente efeito deles e causa de sua perpetuação, e se praticaria um ensino regido pelos preceitos que discuti ao longo do trabalho. Apenas uma Escola secularmente excludente, e que perdeu o alicerce de seus referenciais, poderia semear as condições para que brotassem formas de ensino e concepções de educação como as que tentei apresentar e esmiuçar. Sob esta ótica, os cursinhos são contingências, são eferescências, são sintomas, apenas o irradiar incandescente de combustões muito mais internas e antigas. Sendo contingentes, podem amanhã mesmo desaparecer, mas a fonte de onde brotam, de profundíssimas raízes, podemos esperar que ainda perdure. Suas diretrizes, suas aulas, a docência observada dentro deles habitam um cenário de muito mais larga amplitude,

dentro do qual são bem vindos e têm a pertinência de suas práticas confirmada e premiada. Desconfio que possa residir nisto a razão por que existem, prosperam e permanecem.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, Theresa e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

ALTHUSSER, Louis Pierre. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. Campinas: Papirus, 2000.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. **Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ARAÚJO, Odair José Moura de. **A prática docente e a formação cidadã**. Disponível em www.webartigos.com/articles/1059/1/a-pratica-docente-e-a-formacao-cidada. Consulta efetuada em 19/06/2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005

BALL, Stephen J. **Mercados educacionais, escolha e classe social**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BARDIN, Laurance. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

BATISTA NETO, José e SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOUDON, Raymond e BOURRICAULD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 2000.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDONCLE, R. **La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe**. Revue Française de Pédagogie, Paris, nº 105, oct/dec. 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9394), 20 de dezembro de 1996**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Líber Livros, 2008.

_____. **Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa**. Revista Brasileira de Educação, nº. 29, maio/ago 2005.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUSSMANN, Antônia Carvalho e ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Trabalho docente**. In: BRZEZINSKI (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Da discussão e do debate nasce a rebeldia**. In: VEIGA: Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Sua excelência, o Vestibular**. Brasília: Revista "Em Aberto", ano 1, nº. 3, fev. 1982.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da Filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHUBB, John E. e MOE, Terry M. **A lesson in school reform from Great Britain**. Washington D.C.: The Brookings Institution, 1992.

COLLINS, Randal. **La sociedad credencialista**. Trad. esp. Madri: Ediciones Akal, 1989.

CONNELL, Robert W. **Pobreza e educação**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido de muitos fios**. Recife: UFPE, 2006 (Tese de Doutorado – Centro de Educação)

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação e emprego**. Estudos Pedagógicos, v. 59, jan/mar 1973, 88-104.

COSTA, Márcio da. **A educação em tempos de conservadorismo**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Vestibular: a volta do pêndulo**. Brasília: Revista “Em Aberto”, ano 1. nº. 3, fev. 1982.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNNINGHAM, William Francis. **Introdução à educação**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

DALE, Roger. **O marketing do mercado educacional e a polarização da educação**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMIS, Olga Teixeira. **Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996b.

DAWKINGS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DURANT, Will. **Nossa herança clássica. História da civilização, vol. II**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

EISENBERG, Peter Louis. **Modernização sem Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FIORENTINI, Dario, SOUZA JR., Arlindo e MELO, Gilberto Francisco Alves de. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, Corinta

Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREITAS, Renan Springer de. **O oficial e o institucional: os “cursinhos” no sistema de ensino**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 65, set/dez 1984, 552-75.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano**. Coleção Intérpretes do Brasil, vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Free to choose: a personal statement**. Orlando – Florida (USA): Harcourt, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A produtividade da Escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?** Revista Brasileira de Educação, n.º 29, agosto de 2005, pp. 5-27.

KANT, Immanuel. **Qu'est-ce que c'est les Lumières?** Disponível em www.laphilosophie.fr/telechargement.php, consulta em 26/02/2009.

KENSKI, Vani Moreira. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

KERFERD, George Briscoe. **O movimento sofista.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de 2º. Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? : Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar.** S. Paulo: Cortez, 2005.

LINS, Carla Patrícia de Serpa Brandão Acioli. **A Escola e a escolarização: a representação social de pais e alunos.** Recife: UFPE, 2000 (Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Educação).

LOPES, Antonia Osima. **Aula expositiva: superando o tradicional.** In: VEIGA: Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez: 1991.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação geral e especializada.** Revista Brasileira de Educação, n.º. 0, set/out/nov/dez 1995, 83-93.

MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MADEIRA, Margot Campos. **Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de Escola.** In: **Estudos interdisciplinares de representação social.** OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). Joãoânia: Ed. AB, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo – Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATOS, Junot Cornélio. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLA, Federico Antonio Arborio. **Dos sumérios a Babel**. São Paulo: Hemus, s/d.

MELO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MELO, Rachel Costa de Azevedo. **A prática pedagógica em questão: um estudo sobre alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimento**. Recife: UFPE, 1997. (Mestrado em Educação – Centro de Educação).

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, John Stuart. **Utilitarismo**. São Paulo: Scala, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2000.

NACARATO, Adair Mendes, VARANI, Adriana e CARVALHO, Valéria de. **O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NEVES, Paulo S. C. e LIMA, Marcus Eugênio O. **Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abr 2007, pp. 17-38.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo: Summerhill**. São Paulo: Ibrasa, 1973.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão**. Revista Brasileira de Educação, n.º 26, mai/ago 2004, pp. 133-144.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho**. In: FRANCO, Maria Laura P. B e ZIBAS, Dagmar M. L. **Final de século: educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990.

PEREIRA, Eva Waisros e TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **A Educação Básica redimensionada**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúlveda e MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. **A identidade e a crise do profissional docente**. In: BRZEZINSKI (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação: redefinindo o valor da educação**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel e CARRETERO, Mario. **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madri: Visor Distribuciones, 1989.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REDHEAD, Zoe. **O treinamento e a formação dos educadores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **O Vestibular**. Brasília: Revista “Em Aberto”, ano 1, nº. 3, fev. 1982.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº. 34, jan/abr 2007, pp. 94-102.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUSSEL, Bertrand. **Elogio ao ócio** Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação pública: um modelo ameaçado**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (org). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, Milton. **O professor como um intelectual na sociedade contemporânea**. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia – SP, de 4 a 8 de maio de 1998. Disponível em www.fecap.br, Consulta em 20-02-2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Assoc., 2005b.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org). **Escola S.A.** Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: martins Fontes, 2003.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio apresentado em concurso de professor titular para o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE. Recife, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **El rol del Estado en la educación**. In: FRANCO, Maria Laura P. B e ZIBAS, Dagmar M. L. **Final de século: educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TUCHMAN, Bárbara. **Um espelho distante: o terrível século XIV**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de Civilização**. Revista Brasileira de Educação, nº. 21, set/out/nov/dez 2002, 90-103.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **O ensino e a avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Na sala de aula: o estudo dirigido**. In: VEIGA: Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

_____. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: VEIGA: Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991b.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo, Perspectiva, 2004.

WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 85, dez. 2003, 1125-1154. Disponível em www.cedes.unicamp.br, consulta em 22-10-2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, nº. 28, jan/abr 2005.

ANEXOS

Anexo 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professor de História

PROFISSIONALIZAÇÃO

- Características socioeconômicas da família: profissão dos pais e irmãos, sua escolaridade;
- Por que ser professor?
- Formação: estabelecimento, notas, importância, aproveitamento, expectativas. Ainda faz cursos?
- Por que escolheu o ramo dos cursinhos?
- Transformações ao longo do exercício da docência (aprendizado na prática): como você compara o professor que você era no começo da carreira com o que é hoje?
- Confrontação entre formação inicial e prática profissional.
- Alguma espécie de formação continuada?
- Perspectivas (ascensão, estagnação, mudança de área, etc...).
- Professor, você se sente realizado nessa carreira?

DOCÊNCIA

- Carga-horária semanal. Outras atividades (Ensino Médio, outras turmas...). Condições formais de trabalho (garantias trabalhistas, seguridade social, etc...);
- Quais as especificidades de uma turma de cursinho pré-vestibular?
- Qual o papel do planejamento em seu trabalho?
- Descrição da aula (razões), com base no observado. A aula é pensada e preparada minuciosamente, ou a experiência já produziu uma estrutura? Ou o quê?
- O que mais pesa no desempenho docente: a formação? A aprendizagem prática? A personalidade? As pressões do meio? Outra coisa?
- Mobilização dos saberes (organização da sala, manejo da autoridade, captura da atenção e do interesse): como os aprendeu, qual o sentido deles (são exclusivamente práticos, ou há reflexão acerca deles?).
- Ludicidade: como, desde quando, com que finalidade, sob que fundamentos. Você é um professor divertido? As pausas que você faz pra contar anedotas, e as brincadeiras que faz com o próprio assunto, são momentos pensados para a descontração, partes do preparo da aula? Ou acontecem ao sabor do momento, sem previsão?
- Material didático. Que importância têm as apostilas? Notei que, pelo menos no meu período de observação, não se trabalhou com textos de historiadores. Não convém?
- Como se dá a interação com os alunos? Percebi que fazem poucos questionamentos. Há diferenças entre alunos de isoladas e de cursos regulares?
- Percebi que na sua aula poucos perguntam, apesar do clima de descontração. Por quê?
- Uso do tempo: é uma preocupação? O rigor do conteúdo não entra em conflito com a necessidade de tornar a aula agradável?
- Papel da avaliação no ensino-aprendizagem.

- Como vê os demais colegas de profissão? Quais seus defeitos e qualidades? O professor de cursinho se reconhece como parte da classe docente, como um profissional da educação?
- Usa alguma técnica de memorização?
- Peso das exigências do estabelecimento sobre o professor: há liberdade de docência? Como é ensinar num curso pré-vestibular, no setor privado?
- Por que os cursinhos existem? Um cursinho é imprescindível para a aprovação no vestibular?
- Como você lida com o fato de *ter de preparar para o vestibular*? Desenvolver a pergunta, explorando suas diversas dimensões. *Ocasionalmente você usa a expressão “isso cai no vestibular”, para frisar determinada passagem da aula. Por quê?*
- Visão sobre os alunos: quem são eles, por que razão freqüentam cursinhos, são aplicados, aprendem de fato? O cursinho lhes é mesmo imprescindível? (Pergunta importantíssima!)

CONCEPÇÃO DO SABER

- Pequeno comentário sobre sua vida cultural e intelectual: costuma ler? O quê? Ver filmes, peças de teatro ou outros espetáculos? De que natureza? Escreve? O quê? Tem publicações?
- Contato com o *debate pedagógico* geral: tem algum? Faz leituras? Publica artigos? Outra atividade?
- Qual a função do conhecimento para o homem? Qual a sua idéia sobre a importância da educação? (fazer questionamentos a partir das respostas, explorando a contradição entre elas e a idéia de estudar para passar em uma prova).
- Qual o papel do professor? E do professor de cursinho? É um educador?
- Por que os cursinhos existem? Eles são imprescindíveis? Eles dependem de uma escola deficiente e de uma universidade seletiva? São exclusividade da classe média?
- Você sempre brinca, na aula, sobre um aluno que perguntou para que serve a literatura. Num contexto de preparo para o vestibular, não é possível que o jovem associe o conhecimento literário unicamente ao objetivo de passar – tornando-o meramente um instrumento, algo destituído de valor próprio?
- Um cursinho é um treinamento? Sua aula é um treinamento?
- *Consistência da aprendizagem*: o que dizer sobre o que se aprende num cursinho? Os conteúdos são de fato aprendidos – segundo sua concepção de aprendizado? A aula de cursinho é um espaço de reflexão, de uma reflexão histórica? Um cursinho proporciona aos seus freqüentadores alguma formação? Como você espera que os seus alunos terminem o seu curso?

Anexo 2

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui convidado e aceitei participar, como voluntário, da pesquisa intitulada A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES, coordenada por Kleber Clementino da Silva. Recebi informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas que:

1. participarei, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa;
2. minha participação neste estudo não trará nenhum dano à minha integridade física, social e emocional;
3. se, por ventura, nas entrevistas algum desconforto moral e emocional ocorrer ou for por mim revelado, receberei orientação para buscar serviço adequado à minha necessidade;
4. sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada etapa do estudo;
5. minha colaboração se fará *de forma anônima*, por meio de observações em sala de aula e de entrevista concedida ao pesquisador;
6. o sigilo será garantido e não será revelado, em nenhuma circunstância, o nome de qualquer participante;
7. a qualquer momento, poderei recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo;
8. as informações por mim fornecidas serão úteis para a produção de conhecimento da área da educação, gerando debates e publicações que podem contribuir para a sua melhoria da qualidade social;
9. ao final do projeto, poderei ter acesso aos resultados do trabalho produzido.

Após ter lido e esclarecido com o pesquisador os termos contidos neste consentimento, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Recife,

Nome completo:

Assinatura:

Responsável: Kleber Clementino da Silva

Local onde serão arquivados os dados decorrentes das observações e entrevistas:
Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação – UFPE. Avenida Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade Universitária, Recife-PE